

Multikulturell utdanning i Guatemala

Er desentralisering løsningen?

Anne Synnøve Krogstad



Masteroppgave ved Institutt for Statsvitenskap

UNIVERSITETET I OSLO

Juli 2009

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg anledning til å studere to temaer som opptar meg svært mye - språk og utdanning - i en del av verden jeg har blitt utrolig glad i. Nå som jeg står med et ferdig produkt i hånden vil jeg først og fremst takke mine to veiledere. Takk til Benedicte Bull for konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele skriveprosessen og takk til Stener Ekern for å ha bidratt med sitt engasjement og sin kunnskap. Jeg ønsker dessuten å takke Marit Solstad, doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Bodø, som har kommet med nyttige innspill underveis, og selvfølgelig alle informantene mine i Totonicapán og i Guatemala City som bidro til et vellykket og minnerikt feltarbeid ¡*muchas gracias*! En ekstra takk til Norsk Senter for Menneskerettigheter som i samarbeid med Fritt Ord ga meg finansiell støtte til å gjennomføre feltarbeidet.

En stor takk rettes dessuten til Adela Amundsen for tilbakemeldinger, men kanskje aller mest for å ha bidratt til en sosial og morsom hverdag på lesesalen de to siste semestrene, til Marianne Konstali for korrektur og lange lunsjer, til Målfrid og guttene i niende etasje for å ha gjort min ”lille blinder’n familie” komplett, til herlige venninner for kaffepauser og sosiale sammenkomster, og til kjæresten min Joakim som har tatt vare på en, for det meste hyggelig, men noen ganger litt stresset masterstudent.

Til slutt en kjempestor takk til mamma og pappa for oppmuntring og støtte gjennom fem års studier.

”Caminante, no hay camino, se hace camino al andar”

Oslo, 3.juli 2009

Antall ord: 31.303

FORKORTELSER

CEPT	Colectivo de Educación para Todas y Todos
COEDUC	Cooperative for Education
COEDUCA	Comités de Educación
CNEM	Consejo Nacional de la Educación Maya
DDE	Direcciones Departamentales de Educación
DIGEBI	Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural
EORM	Escuelas Oficiales Rurales Mixtas
FIS	Social Investment Funds
IDEA	International Institute of Democracy and Electoral Assistance
IIN	Instituto Indigenista Nacional
MINEDUC	Ministerio de Educación de Guatemala
MINUGUA	United Nations Verification Mission in Guatemala
NGO	Non Governmental Organization
PRONADE	Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo
PRONEBI	Programa Nacional de Educación Bilingüe
UNDP	United Nations Development Programme
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
URNG	Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca
USAID	United States Agency for International Development

INNHold

FORKORTELSER	IV
KART OVER GUATEMALA.....	VII
1. INNLEDNING	1
1.1 PROBLEMSTILLING	3
1.3 SENTRALE BEGREPER	3
1.3.1 Desentralisering	3
1.3.2 Multikulturalisme.....	4
1.3.2 Utdanningsreformen	5
1.3.3 Ladino og Maya	6
1.4 DEN HISTORISKE KONTEKSTEN	7
1.5 STUDIENS RELEVANS	12
1.6 OPPGAVENS VIDERE STRUKTUR	13
2. METODE.....	15
2.1 FORSKNINGSDESIGN	15
2.1.1 Casestudie	15
2.1.2 Valg av enheter	16
2.2 METODISKE VERKTØY	18
2.2.1 Intervju.....	18
2.2.2 Innholdsanalyse	19
2.3 DATAINNSAMLING OG KILDEBRUK	21
2.3.1 Førstehåndskilder.....	21
2.3.2 Andrehåndskilder.....	22
2.3.3 Refleksjoner rundt feltarbeid	22
2.4 VALIDITET OG RELIABILITET	23
2.4.1 Gir observasjonene svar på fenomenet som skal studeres?.....	23
2.4.2 Kan datamaterialet etterprøves?	24
3. TEORETISK RAMMEVERK.....	26
3.1 MULTIKULTURALISME I SKOLEN	26
3.2 HVORFOR DESENTRALISERE UTDANNINGSSEKTOREN?	29

3.3	GENERELLE TEORETISKE PERSPEKTIVER	31
3.3.1	Folkestyrets fordeler	31
3.3.2	Negative konsekvenser av desentralisering	32
3.4	DESENTRALISERING SOM REFORMSTRATEGI	34
3.5	DESENTRALISERINGSPROSJEKTET PRONADE	36
3.6	HYPOTESE.....	39
3.7	KONFLIKT MELLOM DESENTRALISERING OG MULTIKULTURALISME?	39
4.	ANALYSE AV DET SPRÅKLIGE OG KULTURELLE INNHOLDET I UNDERVISNINGEN	41
4.1	SKOLENS SPRÅKLIGE INNHOLD	41
4.1.1	Andelen tospråklige lærere	41
4.1.2	Språklig innhold i pensumlitteraturen	44
4.1.3	Andelen av undervisningen som foregår på k'iche	48
4.2	INNHOLDET I PENSUMLITTERATUREN	55
4.3	BIDRAR DESENTRALISERING TIL MULTIKULTURELL UTDANNING?	68
5.	HVORFOR HAR IKKE DESENTRALISERINGSPROSJEKTET PRONADE BIDRATT TIL MULTIKULTURELL UTDANNING?	70
5.1	HOLDNINGER BLANT LOKALBEFOLKNINGEN	70
5.2	ORGANISERINGEN AV PRONADE	77
5.2.1	Korrupsjon	77
5.2.2	Ressursmangel	79
5.2.3	Statlige nedprioriteringer	79
5.3	OPPSUMMERING	81
6.	AVSLUTNING.....	82
6.1	FRUKTBARHETEN AV DET ANALYTISKE RAMMEVERKET	83
6.2	TEORETISKE BETRAKTNINGER	84
6.3	FREMTIDSUTSIKTER	86
6.4	VIDERE FORSKNING.....	87
	KILDELISTE.....	89
	APPENDIKS	96

Kart over Guatemala



Kilde: <http://www.lib.utexas.edu/maps/guatemala.html>

1. Innledning

Desentralisering av utdanningssektoren har lenge vært et overordnet politisk mål i Guatemala. Allerede på 80-tallet ble det igangsatt tiltak for å delegere det administrative ansvaret over skolene fra statlige styringsorganer, i hovedsak utdanningsdepartementet, og over til lokalsamfunnene. Et av de sentrale motivene for desentraliseringen er at skolene i større grad skal svare til Guatemalas språklige og kulturelle mangfold. Dette står sentralt i den nasjonale utdanningsreformen; en reform som ble utarbeidet i forbindelse med fredsavtalen som i 1996 markerte slutten på nesten førti år med blodig borgerkrig mellom stat og gerilja. Utdanningsreformen understreker at et likeverdig skoletilbud må gi lik tilgang til en kulturell relevant utdanning for alle (Solstad 2001:91). Den fastslår at:

Utdanningssystemet er et av de viktigste redskap[ene] for overføring og utvikling av kulturelle verdier og kunnskap. Det må svare til det kulturelle og språklige mangfoldet i Guatemala, anerkjenne og styrke urbefolkningens kulturelle identitet, mayaene og andre urfolks verdi- og utdanningssystem, behovet for å sørge for tilgang til formell og uformell utdanning samt å inkludere urbefolkningens utdanningsbegrep i nasjonale læringsplaner.

Urfolksavtalen punkt G1, oversatt i Solstad 2001:90

Av de ca. 300 millioner urfolk som bor rundt omkring i verden i dag, lever mellom 40 og 50 millioner i Latin-Amerika. Det finnes urfolk i alle latinamerikanske land – med unntak av Uruguay – men det er kun i Guatemala og Bolivia at urfolket utgjør en majoritet i befolkningen. I Guatemala representerer urfolket mer enn 60 % av landets om lag 13 millioner innbyggere¹. Med tjuefire forskjellige urspråk og atskillig flere folkedrakter, skikker og tradisjoner, bidrar urfolket til å farge Guatemalas kulturelle og språklige identitet. Likevel har det guatemalske demokratiet tradisjonelt blitt tolket innenfor rammen av en monokulturell statsmodell hvor offisiell politikk har gått ut på å assimilere urfolket inn i én kultur og ett språk.

¹ Offisielle folketellinger som viser at ca. 40 % av befolkningen er urfolk anklages for å være upålitelige. I stedet opererer FN og øvrige internasjonale organisasjoner med i overkant av 60 % (MINUGUA 2001:9-10).

Det faktum at staten historisk har fornektet landets åpenbare multikulturelle, multietniske og multilingvistiske karakter har gjort det vanskelig å implementere effektive multikulturelle programmer som tar sikte på å inkludere urbefolkningen (Cojtí 2007:9), også innenfor utdanningssektoren. Den offisielle utdanningspolitikken har tradisjonelt tatt sikte på å assimilere urbefolkningen inn i en moderne vestlig kultur og et vestlig samfunn. Dette har de gjort gjennom å nekte mayaene å praktisere egne språk og egne kulturer i skolene, som har fungert som sentrale arenaer for diskriminering. Som en følge av dette har Guatemala i dag en av de høyeste andelene av analfabetisme i Latin-Amerika. I enkelte rurale områder, hvor urfolket utgjør en klar majoritet, kan opptil 90 % av lokalsamfunnet være analfabeter (IDEA 2002). Offisiell statistikk viser dessuten at forskjellene mellom urfolk og den øvrige befolkningen er stor. Mens en ladino i gjennomsnitt gjennomfører 5,8 år med skolegang ligger gjennomsnittet for urbefolkningen på 2,6 (Mayaprogrammet 2009:11).

I denne masteroppgaven vil jeg fokusere på spenningsforholdet mellom desentralisering og multikulturell utdanning, en undervisningsform som av flere blir ansett som et uttrykk for å bemyndige urfolkets ”mikrokultur” i skolen. Desentralisering har over lengre tid blitt ansett som et instrument nettopp for å øke innslaget av mayaspråk og mayakultur i guatemalske skoler. Den teoretiske argumentasjonen bunner i at lokalsamfunnet best kan vite hvor ”skoen trykker” og at lokale foreldrekomiteer derfor vil kunne skape en undervisningsform som i større grad er lydhør overfor lokale språklige og kulturelle behov. På bakgrunn av en antagelse om at multikulturell utdanning fremdeles er lite utbredt i guatemalske skoler stiller jeg med denne oppgaven imidlertid et spørsmålstegn til hvorvidt kravene til desentralisering og multikulturalisme i skolen i realiteten er compatible. Følgende problemstilling legger grunnlaget for oppgaven:

I hvilken grad har desentralisering av utdanningssystemet bidratt til multikulturell utdanning i guatemalske skoler?

1.1 Problemstilling

Med denne oppgaven søker jeg å etablere en eventuell sammenheng mellom desentralisering og multikulturell utdanning basert på noen utvalgte variabler som måler graden av multikulturalisme i skolen. Oppgaven benytter et komparativt design for å besvare den ovenstående problemstillingen og analysen tar utgangspunkt i seks utvalgte skoler som alle per definisjon er tospråklige, men som varierer med hensyn til hvor ansvaret ligger for å fatte beslutninger. Den ene gruppen består av *desentraliserte skoler* hvor det er lokalbefolkningen som i teorien skal ha det direkte ansvaret for skolens administrasjon og drift, mens den øvrige gruppen består av *sentraliserte skoler*, hvis administrasjon og drift forvaltes sentralt av utdanningsdepartementet. Analysen motiveres av følgende spørsmål: Har desentraliserte skoler et større innslag av mayaspråk i undervisningen og et mer multikulturelt pensum enn sentraliserte skoler?

For å etablere kausalitet i spørsmålet nevnt ovenfor tar analysen utgangspunkt i følgende tilleggsspørsmål som vil bli inkorporert i analysen:

- I hvor stor grad oppfatter lokalbefolkningen *k'iche* som legitimt og viktig?
- På hvilken måte har foreldre og lokalsamfunn kunnet påvirke graden av multikulturalisme i undervisningen?

1.3 Sentrale begreper

1.3.1 Desentralisering

Bray (1984:4) definerer desentralisering som en prosess "in which subordinate levels of a hierarchy are authorized by a higher body to take decisions about the use of the organization's resources". Ved å delegere ansvar og retten til å fatte beslutninger nedover i systemet bidrar desentralisering til å gjøre systemer mindre homogene (UNESCO 1999:20). Desentralisering av utdanningssystemer er i teorien dermed et godt utgangspunkt for at undervisning bedre skal kunne tilpasses en heterogen befolkningssammensetning. Desentralisering kan oppstå i flere alternative former og

det er ikke uten grunn at Hannaway (sitert i Fiske 1996:9) sammenlikner det å planlegge gode desentraliserte løsninger med å lete etter løsningen på en *Rubik's kube*. Det må blant annet enes om hvilke elementer som skal desentraliseres (administrasjon, finanser, beslutningstaking, osv.) og deretter hvilket nivå makten skal delegeres til (regionalt, kommunalt eller med hensyn til utdanning, fra skole til skole). I Guatemala kan desentraliseringsprosessen de seneste tiårene sies å ha funnet sted på to plan; på fylkesnivå og i lokalsamfunnet. Desentralisering på lokalsamfunnsnivå innebærer at foreldre og lokalsamfunnet i større grad deltar i skolens administrative og praktiske affærer. Denne formen for desentralisering vil være fokuset for denne oppgaven. Desentralisering på fylkesnivå har på den andre siden ført til opprettelsen av regionale utdanningsministerier. Da disse har minimalt med ansvar og ”i prinsippet fungerer som desentraliserte enheter på papiret men ikke i praksis” (representant for UNICEF) vil ikke denne formen for desentralisering være sentral for oppgavens analyse.

1.3.2 Multikulturalisme

Identitetspolitikk har blitt stadig mer viktig på verdensbasis og i mange land har debattene om *multikulturalisme* rettet søkelyset mot betydningen av etnisitet og kulturforskjeller innad i et samfunn. Hylland Eriksen (1998:396) definerer multikulturalisme som ”en doktrine som hevder at atskilte etniske grupper har rett til å være kulturelt forskjellige, og at minoriteter har rett til sin egen kultur i samme grad som majoriteten har rett til sin”. Det er med et slikt utgangspunkt at tanken bak en *multikulturell utdanning* oppstod på 80-tallet. Multikulturell utdanning kan i dag karakteriseres som en idé, en reformbevegelse og en prosess hvor det overordnede målet er å endre strukturen på utdanningsinstitusjonene slik at *alle* – uavhengig av kjønn, sosial klasse og etniske, språklige og kulturelle karakteristikk – skal ha like muligheter til oppnå gode akademiske prestasjoner i skolen (Banks og Banks 2005:3). I følge Olneck (1990:158) er målet med multikulturell utdanning å “celebrate the differences and endorsing the cultivation and maintenance of distinctive cultural identities”. May (1994:35) beskriver videre multikulturell utdanning som en ”ny og bedre vei” og hevder at skoler som tilbyr en multikulturell utdanning vil oppnå bedre

resultater blant minoritetsstudenter. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i språk og pensumlitteratur i det jeg søker å undersøke graden av multikulturell utdanning i guatemalske skoler, en avgrensning som utelukkende har blitt tatt med hensyn til omfanget av oppgaven. Øvrige kulturelle aspekter ved skolene utover språk og pensumlitteratur blir dermed ikke tatt med i analysen.

1.3.2 Utdanningsreformen

I 1996 skrev det politiske partiet URNG² (*Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca*), den guatemalske staten og de Forente Nasjoner (FN) meklingsdelegasjon under på avtalen som formelt endte 36 år med intern konflikt. Allerede året i forveien hadde imidlertid Urfolksavtalen kommet på plass; en avtale som blant annet påberoper anerkjennelse av de ulike etniske urfolksgrupperingene i Guatemala samt økt politisk representasjon på vegne av urbefolkningen (Bastos 2006:1). *Utdanningsreformen* danner et eget kapittel i Urfolksavtalen og inneholder svært spesifikke mål og målsetninger for utdanningssektoren i Guatemala. Bakgrunnen for utdanningsreformen er et ekstremt sentralstyrt skolesystem hvor alt av lærings- og utdanningsmateriale tradisjonelt har blitt diktert fra statlig hold og hvor undervisningsmaterialet tradisjonelt har tatt utgangspunkt i den spanskslektede kulturen og vist lite hensyn til urbefolkningens rike kulturarv. Med utdanningsreformen ble utdanning for første gang offisielt anerkjent som et viktig redskap for utviklingen av kulturelle verdier og kunnskap. Reformen fordrer at det guatemalske utdanningssystemet svarer til det kulturelle og lingvistiske mangfoldet som Guatemala byr på og den kan deles inn i to hovedkomponenter. For det første krever den en ny administrativ inndeling av utdanningssystemet, en *desentralisering*, som skal reflektere landets lingvistiske og kulturelle forhold. For å bedre svare til de kulturelle interessene i lokalsamfunnet skal foreldre få en aktiv rolle i skoleledelsen gjennom blant annet å fastlegge pensum og læringsplaner og å ansette og avskjedige lærere. For det andre tar reformen sikte på å utvikle en *multikulturell* skole. Dette skal

² I 1982 slo tre geriljagrupeer seg sammen med en rørsle innad i det guatemalske arbeiderpartiet PGT (*Partido Guatemalteco del Trabajo*) og dannet det politiske partiet URNG. I løpet av de første årene var partiets identitet konsentrert rundt de to målene demokrati og revolusjon. Da partiet aksepterte et representativt demokrati som utgangspunktet for sosial transformering krevde imidlertid dette en drastisk reformulering av partiets revolusjonære ideologi.

blant annet gjøres gjennom å tilby tospråklig undervisning og opplæring av tospråklige lærere samt å inkorporere mayabegrep og læren om urfolks kulturer og tradisjoner i undervisningen, slik at man effektivt vil kunne realisere befolkningens konstitusjonelle rettigheter til utdanning, særlig i de rurale områdene hvor skoledekningen er dårligst (Urfolksavtalen 1995:G2).

I dag er det ikke bare gjennom utdanningsreformen at staten vektlegger desentralisering og en multikulturell skole. Desentralisering av utdanningssektoren står som et overordnet politisk mål for samtlige partier i kongressen (Agenda Educativo 2007), mens retten til en multikulturell utdanning har utgjort en viktig komponent i utdanningspolitikken gjennom de tre siste regjeringene (Mayaprogrammet 2009:15).

1.3.3 Ladino og Maya

Det kulturelle og språklige mangfoldet utgjør en viktig del av Guatemalas identitet. Som det ble nevnt innledningsvis er seks av ti guatemaltekere urfolk. Urbefolkningen kan deles inn i tre ulike etniske grupperinger: *maya*, *xinca* og *garífuna*. Mayaene utgjør den største av disse og vil derfor være den gruppen som blir omtalt videre i oppgaven. I dag teller mayaene om lag 6 millioner og de bor i omkring 4000 bygder spredt over ca. 170 av landets 331 kommuner (Ekern 2001:127). Til tross for at de blir omtalt som ett folk, utgjør mayaene en svært heterogen befolkningsgruppe. *K'iche*, som er den største mayagruppen, utgjør for eksempel kun 9,1 % av den totale befolkningen (CIA World Fact Book 2008). *K'iche* er dessuten kun ett av 21 forskjellig språk som mayaene praktiserer seg imellom³. Selv om mange av disse språksamfunnene er relativt små, har de fire største språkene mellom 350,000 til 1 million talere hver (Warren 2002:145).

Til tross for en svært heterogen urbefolkning blir Guatemala ofte demografisk karakterisert ut i fra et "bipolart etnisk landskap" (Fischer og Brown 1996:10). Carol

³ Avstanden mellom de viktigste mayaspråkene, som for eksempel *k'iche'* (1.000.000) og *kaqchikel* (600.000) tilsvarer mer eller mindre den vi finner mellom norsk og svensk, mens det mellom *k'iche'*, *nam* (700.000) og *q'eqchi'* (400.000) er omtrent som forskjellene mellom norsk og tysk (Ekern 2001:131).

Smith (1990:3) bekrefter en slik todeling mellom mayaer på den ene siden og *ladinoer*⁴ (en blanding mellom indiansk og spansk herkomst) på den andre. Smith hevder at "what has distinguished Indians and non-Indians over time has been (...) a changing system of social classification, based on ideologies of race, class, language, and culture". Ladinoer og mayaer blir ofte definert ut ifra sine synlige forskjeller. Mayaene bruker tradisjonelle folkedrakter, ladinoene gjør det ikke. Mayaene snakker lokale stammespråk, ladinoene snakker spansk. Mayaene praktiserer tradisjonell "primitiv" kultur, ladinoene praktiserer europeisk "høykultur", og så videre. En slik stereotypisk klassifisering av individer, som i det store og hele er basert på språk og klesdrakt, har gjort det vanskelig for mayaene å integreres i det guatemalske samfunnet (Fischer og Brown 1996:11). For å bli akseptert har det tradisjonelt blitt stilt krav til mayaene om å adoptere kulturelle ladinoegenskaper. Til tider har dette krevd at vedkommende bryter med sitt tradisjonelle mayasamfunn fordi en overgang til ladino, med alt det innbærer av endring i språk, skikker og klesdrakt, kan være vanskelig å gjennomføre når en fortsatt er bosatt i en mayalandsby (Fischer og Brown 1996:11). Mens det tidligere har vært vanlig å definere en maya ut i fra objektive kriterier og klesdrakt, har det i de senere årene blitt mer alminnelig med subjektive kriterier basert på selvidentifikasjon (UNDP 2005). Langt i fra alle mayaer følger de stereotypiske "mayakarakteristikkene" i dag. Både i større byer og i mindre lokalsamfunn er det mer og mer vanlig å se ladinoer så vel som mayaer i vestlig klesdrakt, og stadig færre praktiserer et eller flere av mayaspråkene i dag enn hva var tilfellet tidligere (Prensa Libre 2009).

1.4 Den historiske konteksten

Den kulturelle utviklingen av mayafolket begynte for over 5000 år siden og den tidlige mayasivilisasjonen blir ansett for å være en av datidens mest avanserte kulturer. Mayaene etablerte handelsruter og spirituelle sentre i de områdene som i dag er kjent som Mexico, Guatemala, Belize, Honduras og El Salvador. De brukte det

⁴ Mens det i Guatemala er vanligst å bruke betegnelsen *ladino* på de deler av befolkningen som stammer fra en blanding mellom indiansk og europeisk herkomst, er det i øvrige Latin-Amerika mer vanlig å bruke termen *mestizo*.

mest komplekse skrivesystemet av alle amerikanske kulturer og utviklet deres egen kalender – mayakalenderen – som baserte seg på nøyaktige astronomiske observasjoner. I flere tusen år dominerte mayaene det geografiske området som i dag utgjør Guatemala. Mayaenes herredømme over *Mesoamerika* var på vei nedover da spanjolene erobret området på midten av 1600- tallet⁵. Den spanske koloniseringen og den påfølgende europeiske immigrasjonen påtvang imidlertid et spansk hegemoni over det gjenværende ”komplekse nettverket av etniske og språklige mayagrupperinger” (Fischer og Brown 1996:9), hvilket skulle bli begynnelsen på over 500 år med systematisk undertrykking av mayaenes språklige og kulturelle tradisjoner.

Under koloniperioden ble Guatemala etter hvert formet som ”to republikker”, med separate bosetninger for indianere og europeere. Mot å akseptere katolisismen, jevnlig utskrivninger til tvangsarbeide, samt alminnelig skatteplikt beholdt mayaene en viss grad av indre selvstyre innenfor dette systemet (Bendiksby og Ekern 2001:11). Visekongedømmet Ny-Spania var et imperium hvor alle hadde sin plass under Kronen. Uavhengighetens liberale program hadde likevel en ambisjon om å bryte ned de ”to republikkene” for å bygge én enhetlig stat. I skolen tok derfor kolonistytet i bruk en politikk (på spansk kjent som *castellanización*) som tok sikte på å ”forspanske” urbefolkningen (Richards og Richards 1996:210). Denne gikk ut på å assimilere mayabefolkningen inn i en moderne vestlig kultur og et vestlig samfunn gjennom å nekte dem å praktisere egne språk og egne kulturer i skolen. Den språklige og kulturelle barrieren som oppstod i kjølvannet av ”forspanskningspolitikken” førte til at elever som kun behersket et eller flere av mayaspråkene ble stilt utenfor den formelle undervisningen. Mayaene ble således redusert til å være ”simply spectators, which resulted in an absolute lack of interest in school on the part of those being educated, as well as their parents” (MINEDUC 1964:180; Richards og Richards 1996:211).

⁵ Dette skyldtes blant annet den konstante krigføringen mellom mayaer og invaderende meksikanske urfolksgrupper samt en lengre tørkeperiode som bidro til matmangel.

Utdanningssituasjonen endret seg ikke stort mye etter løsrivelsen fra Spania i 1821. Guatemalas statsledere fortsatte med ”forspanskningspolitikken”. I 1824 gikk den grunnlovgivende forsamlingen så langt at de påkalte en utrydding av alle urspråk med begrunnelsen om at disse var ”so diverse, incomplete and imperfect and [...] not sufficient to enlighten the [Maya] people” (Richards og Richards 1996:209). Mer enn hundre år senere erklærte konstitusjonen fra 1965 (artikkel 4) spansk som Guatemalas offisielle språk. Konstitusjonen fastslo at staten skulle spille en nøkkelrolle i å integrere urbefolkningen inn i den ”nasjonale kulturen” (artikkel 110). Året før, som en indirekte følge av et UNESCO-ledet seminar i 1964, ble imidlertid et program kalt *Castellanización Bilingüe* som tok sikte på å promotere utdanning i rurale strøk introdusert. Programmet søkte å integrere urbefolkningen i skolen gjennom først å bruke barnas egne morsmål i undervisningen for deretter å gå over til spansk. I løpet av det første året på skolen skulle mayabarn lære å lese og skrive på sitt eget morsmål for deretter å bli introdusert for det spanske alfabetet. Dette programmet blir ansett for å være det første formelle forsøket på å innføre tospråklig utdanning i offentlige skoler i Guatemala (Richards og Richards 1996:210). Mange anklaget imidlertid metoden for å være en forlengelse av ”forspanskningspolitikken” og dermed nok et middel for å integrere mayaene inn i den spanske kulturen (Richards og Richards 1996:211)⁶.

I perioden 1960 og fram til midten av 80-tallet var de fleste former for formell utdanning på landsbygda i Guatemala fraværende. Guatemala var rammet av borgerkrig, og den systematiske krigføringen anført av den guatemalske staten førte til at store menneskemengder ble fordrevet fra landsbyene sine og hele mayasamfunn ble slettet med jorden⁷. Direkte sammenstøt mellom staten og ulike geriljabevegelser⁸

⁶ Metoden bidro imidlertid til å øke barnas prestasjoner i skolen og reduserte dessuten ”drop- out” raten (Amaro og Letona 1978:46) og innen 1982 hadde det tospråklige programmet utvidet seg til 13 ulike lingvistiske områder, inkluderte over 1,200 tospråklige lærere og nådde 57,000 barn (IIN 1985:78).

⁷ Den væpnede konflikten pågikk i to perioder. Den første fant sted i perioden 1962-1967, mens den andre begynte i 1972 og varte til midten av 80-tallet. Den andre bølgen av væpnet konflikt var på mange måter den mest omfattende. Bare under Rios Montts sytten måneder i presidentembetet i perioden 1982-1983 ble over 16,000 guatemaltekere drept, mer enn 1 million mennesker fordrevet og nærmere 90,000 fikk status som flyktninger, de fleste av disse dro over grensen til Mexico (Figueroa og Martí 2007:44-66).

⁸ Den revolusjonære geriljabevegelsen i Guatemala tok til på begynnelsen av 60-tallet og fikk da i hovedsak tilslutning av revolusjonære landsbybeboere som hadde latt seg inspirere av den cubanske revolusjonen i 1959. Den sosiale basen for

gjorde perioden 1978 til 1984 til borgerkrigens blodigste. Sivile ble drept i hyppige massakrer og tusenvis ble ført bort fra hjemmene sine. Flesteparten av ofrene var maya. Amnesty International gikk så langt som å kalle statens politikk for en ”government policy of political murder” da den guatemalske hæren ikke skjelnet mellom geriljasoldater og sivilbefolkning i sin systematiske krigføring. Det var under denne perioden at den moderne revitalisering av mayaspråk og mayakultur tok til.

Mayaaktivismen søkte en kulturellbasert løsning på Guatemalas mange problemer (Fischer og Brown 1996:13). Mayaene ønsket en slutt på assimileringspolitikken som hadde preget utdanningssektoren siden kolonitiden og de oppadstigende mayabevegelsene fokuserte på institusjonsbygging rundt språk, kulturell revitalisering og kollektive rettigheter. Målet var å endre den monokulturelle statsmodellen og åpne opp for en modell som anerkjenner mayaenes språklige, etniske og kulturelle mangfold. En reformering av utdanningssystemet ble sett på som en nødvendighet for å bygge et mer demokratisk samfunn med like muligheter for alle. En inngående utdanningsreform stod derfor som et av nøkkelmomentene på agendaen til geriljaledelsen under fredsforhandlingene noen år senere. Alt på 80-tallet hadde imidlertid flere lokale urfolksgrupper tatt initiativet til å opprette egne mayaskoler, og på det internasjonale plan begynte liknende prosjekter å motta teknisk og finansiell støtte (Asturias m.fl. 2000:463). I 1980 oppstod *Proyecto Nacional de Educación Bilingüe* med finansiell støtte fra *United States Agency for International Development* (USAID). Et prosjekt som i likhet med forsøket på 60-tallet tok sikte på å innføre tospråklig undervisning i elevenes første skoleår, *preprimaria*. Også dette prosjektet ble kritisert for å benytte mayaspråkene ”only as a transitional step to aid in the acculturative process of Indian children” (Bryan 2006:12), og etter kort tid gikk prosjektet dukken på grunn av økende politiske uroligheter som blant annet resulterte i drap på teknikere og lærere som jobbet for prosjektet (Richards og Richards 1998:213).

geriljabevegelsene samlet etter hvert både rurale og urbane mayaer. Det er imidlertid viktig ikke å forveksle begrepet gerilja med maya da kun en liten andel av den totale urbefolkningen deltok i geriljavirksomhet.

Innføringen av allmenne demokratiske valg og en ny konstitusjon på midten av 80-tallet åpnet opp for politiske endringer i Guatemala. For første gang i historien gav statsforfatningen en offisiell anerkjennelse av Guatemalas multispråklige, multikulturelle og multietniske karakter. Konstitusjonen fra 1985 vedkjenner urfolkets rett til egen "cultural identity with their values, their language and their customs" (artikkel 58). Den slår videre fast at det er statens forpliktelse å tilby utdanning til *alle* uten noen former for diskriminering (artikkel 71) og at denne utdanningen fortrinnsvis skal være gratis (artikkel 74), desentralisert og tospråklig (artikkel 76). Året etter kom et nytt forsøk på å gjeninnføre det nasjonale tospråklige programmet fra 1964, nå under navnet *Programa Nacional de Educación Bilingüe* (PRONEBI). Som sin forgjenger mottok også dette programmet finansiell støtte av USAID. PRONEBI var imidlertid fundert på noe ulike prinsipper. I stedet for å bruke mayaspråk som et mellomledd og et "springbrett" til å tilegne seg kunnskap og undervisning på spansk la prosjektet grunnlag for at urspråk skulle bli brukt parallelt med spansk gjennom de fem første årene av undervisningen (Richards og Richards 1998:214). Til å begynne med var 40 skoler inkorporert i prosjektet, med fokus på de fire største mayaspråkene: *k'iche*, *mam*, *q'eqchi'* og *kaqchikel* (Chesterfield m.fl. 2003:3). I 1995 ble PRONEBI innlemmet i direktoratet for tospråklig og flerkulturell utdanning, *Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural* (DIGEBI). Slik tittelen understreker endret DIGEBI fokuset fra eksklusivt å konsentrere seg om tospråklig utdanning til også å innebære et multikulturelt aspekt. Målene til DIGEBI var å utvikle et tilbud til tospråklig undervisning i alle områder og for alle klassetrinn, å styrke identiteten til Guatemalas ulike etniske grupperinger, samt å utvikle, implementere og evaluere skolenes tospråklige pensum i overensstemmelse med karakteristikken til de ulike lingvistiske samfunnene (Chesterfield m.fl. 2003:4).

I 1994 ble desentraliseringsprosjektet PRONADE (*Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo*) lansert av utdanningsdepartementet. PRONADE-skoler har frem til i år stått som selve symbolet på desentraliserte skoler i Guatemala og prosjektet blir omtalt for å være et av de mest omfattende desentraliseringsprosjekter i Mellom Amerika (DiGropello 2005). I 2008 besluttet president Álvaro Colom seg for å nedlegge PRONADE, hvilket innebærer at alle

prosjektskolene fra og med januar i år har blitt lagt under statlig kontroll. Nettopp fordi PRONADE-skolene har stått som selve symbolet på desentraliserte skoler i Guatemala vil oppgaven ta utgangspunkt i disse når den vil studere graden av multikulturell utdanning. En mer omfattende presentasjon av PRONADE følger derfor i oppgavens tredje kapittel.

1.5 Studiens relevans

Det eksisterer mye litteratur rundt temaet utdanning i Guatemala. Særlig med hensyn til to aspekter synes litteraturen å være samstemt. For det første dominerer en felles forståelse for at utdanningss skillet mellom ladino og maya har oppstått på bakgrunn av en språklig, kulturell og etnisk diskriminering av urfolket i skolen. For det andre synes det å være normativ enighet om at skolene bør tilby en kulturell relevant (multikulturell) utdanning slik at mayaene kan heve sin posisjon, først og fremst innenfor skolen, men også innenfor samfunnet som sådan (Venås 2007; Solstad 2001; Cuxil 1996). Det foreligger imidlertid svært få analyser av effekten av desentralisering på det språklige og kulturelle innholdet i undervisningen ved guatemalske skoler⁹, noe som er nokså overraskende ettersom både desentralisering og multikulturalisme utgjør offentlige målsetninger innenfor utdanningspolitikken i Guatemala og fordi et av de sentrale motivene bak desentralisert utdanning nettopp er å gjøre skolene mer lydhøre overfor landets språklige og kulturelle heterogenitet.

Med målsetning om å fylle et tomrom i forskningen er denne oppgaven formet som en inngående studie av effekten av desentralisering på multikulturell utdanning i Guatemala. Innenfor en statsvitenskapelig forskningsgren er oppgaven interessant fordi den studerer kompatibiliteten av to offentlige politiske målsetninger. På et mer generelt nivå kan en studie av utdanningssystemet dessuten sees i sammenheng med landets demokratiseringsprosess. Allerede i 1959 understreket Seymore Martin Lipset betydningen av utdanning for å fremme politisk utvikling og demokrati. Lipset argumenterte for at utdanning “broadens men’s outlook, enables them to understand

⁹ Rapporten til CEPT og ActionAid (2006) utgjør et viktig unntak.

the need for norms of tolerance [...] and increases their capacity to make rational electoral choices” (Lipset 1959:79). I dag synes det å råde en felles oppfatning om at multikulturell utdanning utgjør et viktig og nødvendig ledd i utviklingen av en multinasjonal statsmodell i Guatemala (Cojtí m.fl. 2007:9), en idé som synes å sette føringer for den nasjonale politikken (Agenda Educativa 2007) så vel som internasjonal bistandspolitikk (Mayaprogrammet 2009). I januar i år skrev den norske ambassaden i Guatemala City under på det nye ”Mayaprogrammet”, som er et samarbeid mellom ambassaden, FN og UNICEF som søker å forbedre utdanningssituasjonen for urbefolkningen i Guatemala. I likhet med Dr. Demetrio Cojtí, tidligere rådgiver for UNICEFs program for tospråklig utdanning i Guatemala, understreker Mayaprogrammet at skolene er en nøkkel og et viktig skritt i riktig retning for å utvikle en multinasjonal stat som tar hensyn til Guatemalas multikulturelle og multilingvistiske karakter (Cojtí m.fl. 2007:93; Mayaprogrammet 2009).

Fraværet av statistikk på skolenivå har gjort det nødvendig å samle inn data gjennom feltarbeid, en metode som setter sine naturlige begrensinger innenfor de gitte rammene av en masteroppgave. På sett og vis kan denne oppgaven dermed betraktes som et pilotprosjekt, som med et noe begrenset datamateriale legger grunnlaget for fremtidige og mer omfattende studier av effekten av desentralisering på multikulturell utdanning.

1.6 Oppgavens videre struktur

I kapittel to vil jeg introdusere den metodologiske tilnærmingen som blir anvendt i analysen. Det vil her gjøres rede for valg av design, enheter og kildemateriale, mens det samtidig foreligger en drøfting av oppgavens validitet og reliabilitet. I det påfølgende teorikapittelet vil jeg benytte noe plass til å forklare opphavet og ideen bak multikulturell utdanning, før jeg deretter introduserer desentralisering som reformstrategi og gir en presentasjon av det guatemalske desentraliseringsprosjektet PRONADE. I kapittel fire foreligger det en systematisk analyse av det språklige og

kulturelle innholdet i de utvalgte skolene, mens jeg i kapittel fem forsøker å trekke noen generelle årsaksslutninger på bakgrunn av funnene. En oppsummering og avslutning følger i oppgavens siste kapittel.

2. Metode

Det finnes flere studier av effekten av desentralisering på utdanning i Latin-Amerika. Blant disse er Faguet og Sanchez' (2007) komparative studie av Colombia og Bolivia og King og Özlers (1998) kvalitative studie av skoleautonomi i Nicaragua begge gode eksempler. Felles for disse (og andre) er imidlertid et utelukkende fokus på elevpresentasjoner, resultater og innskrivningsrate for å forklare kvaliteten på utdanningen. Få studier er derimot rettet mot effekten av desentralisering på skolens multikulturelle innhold. Blant de som har skrevet om det språklige og kulturelle innholdet i guatemalske skoler utgjør Wilhelm (1992) og Bryan (2006) interessante bidrag. Ingen av disse ser imidlertid på desentralisering som en faktor. Denne oppgaven blir følgelig et interessant og nytt bidrag til den øvrige litteraturen om desentralisering av utdanning. Guatemala utgjør her et godt case både på bakgrunn av landets heterogene befolkningssammensetning og fordi desentralisering har vært en overordnet strategi innenfor utdanningssektoren i over tyve år.

2.1 Forskningsdesign

2.1.1 Casestudie

Oppgaven er formet som en inngående casestudie av desentralisering og multikulturell utdanning i Guatemala. Ifølge Yin er casestudier å foretrekke idet en forsker ønsker å svare på "hva" eller "hvordan" spørsmål; især når fenomenet som skal studeres pågår i samtiden og når forskeren selv har liten kontroll over hendelsene (Yin 2003:1). En casestudie gir forskeren muligheten til å tilegne seg dybdeforståelse av det fenomenet som skal studeres, som ikke i samme grad vil være mulig dersom analysen rommer et stort antall enheter. Casestudier gir dessuten forskeren mulighet til å være med under hele forskningsprosessen, også under innsamlingen av data. Dette er essensielt i studien av multikulturell utdanning i Guatemala ettersom det ikke

foreligger tilgjengelig data for hver enkelt skole og det derfor har vært nødvendig å samle inn datamaterialet på egenhånd¹⁰.

For å svare på problemstillingen tar oppgaven i bruk et komparativt design som sammenlikner det språklige og kulturelle innholdet i seks utvalgte skoler. Studien utgjør således en *komparativ casestudie*. Komparative casestudier egner seg til å si noe om sammenhengen mellom variabler på et mer generelt grunnlag enn studier av enkeltcase, men dog på et mindre grunnlag enn ved store N- studier (jf. statistiske undersøkelser). For å øke generaliseringspotensialet tar oppgaven utgangspunkt i seks skoler (tre desentraliserte og tre sentraliserte) i stedet for to som er minstekravet for en sammenlikning. Oppgaven øker dermed mulighetene for å bruke resultatene til å trekke noen generelle slutninger om utdanningssystemet i Guatemala. Å trekke en slutning fra et utvalg til et univers på denne måten er i tråd med Gerring sin forståelse av en casestudie som ”an intensive study of a single unit for the purpose of understanding a larger class of units” (Gerring 2004:342).

Bruken av komparative casestudier er imidlertid ikke uproblematisk. Selv om oppgaven opererer med seks skoler så utgjør disse kun en relativ liten del av universet som består av *alle* skoler i Guatemala. Det er altså en fare for at utvalget kan bli skjevt og at oppgaven trekker feilslutninger i det den skal generalisere fra utvalg til univers. For å redusere dette problemet må flere hensyn tas under utvelgelsen av de skolene som skal utgjøre enhetene i undersøkelsen.

2.1.2 Valg av enheter

For at enhetene i undersøkelsen skal være mest mulig sammenliknbare befinner de seks skolene seg innenfor samme geografiske området. Arendt Lijphart anerkjenner bruken av geografiske områder til caseavgrensning i det han påpeker at ”comparability (...) indeed is not inherent in any given area, but it is more likely within an area than in a random selected set of countries” (Lijphart 1971:689).

¹⁰ Når det gjelder det språklige og kulturelle innholdet i enkelt skoler foreligger det ingen nasjonal database. En representant for UNICEF i Guatemala påpekte at manglende statistikk over utdanning i landet generelt utgjør et stort problem. Fordi all statistikken rundt skolene først skrives for hånd før det sendes til regionale enheter for deretter å bli sendt til MINEDUC, tar det fort opp til to år før statistikken blir ført inn i nasjonale databaser.

Samtlige skoler befinner seg derfor innenfor det samme fylket, *Totonicapán*, som ligger i det guatemalske høylandet (2480 m.o.h.) og utgjør et av Guatemalas 22 fylker (*departamentos*). Totonicapán består av åtte kommuner som er inndelt i flere mindre landsbyer hvor det til sammen bor om lag 215.000 mennesker. Omtrent 98 % av innbyggerne i Totonicapán er urfolk, hvorav flesteparten identifiserer seg som *maya k'iche*. Totonicapán utgjør dermed et av fylkene i landet med størst andel mayabefolkning, hvilket gjør fylket til et interessant studieområde for oppgaven.

0 til 24.9 %	25 til 49.9 %	50 til 74.9 %	75 til 100 %
Izabal	San Marcos	Chimaltenango	Totonicapán
Escuintla	Sacatepéquez	Huehuetenango	Sololá
Juitapa	Jalapa	Quetzaltenango	Alta Verapaz
Zacapa	Retalhuleu	Suchitepéquez	Quiché
Santa Rosa	Chiquimula	Baja Verapaz	
El Progreso	Petén		

Tabell 2.1: Prosentandelen av befolkningen som er urfolk i guatemalske fylker
Kilde: MINUGUA 2001

Valget av skoler har i hovedsak blitt tatt på bakgrunn av anbefalinger og tilrettelegning fra min kontaktperson ved fylkeskontoret i Totonicapán. De sentraliserte skolene tilhører *Escuelas Oficiales Rurales Mixtas* (EORM), hvis navn indikerer at disse er offisielle statlige skoler i rurale strøk med både jenter og gutter tilstede i undervisningen. Universet av EORM i Guatemala rommer både enspråklige og tospråklige skoler. For at skolene i undersøkelsen skal være mest mulig sammenliknbare fokuserer analysen utelukkende på offisielle skoler som har vært innlemmet i statens tospråklige undervisningsprogram i minst fem år. De desentraliserte skolene i oppgaven har frem til januar i år vært tilknyttet desentraliseringsprosjektet PRONADE. Fokus på multikulturell utdanning har vært et av de sentrale målene til PRONADE og gjennom opprettelsen av foreldrekomiteer har lokalsamfunnet hatt det direkte ansvaret for å ansette lærere så vel som å fastsette skolens pensum. Følgende skoler er representert i analysen:

Skoler	Struktur	Antall elever (% maya)	Antall lærere	Gjennomsnittlig elev per lærer
Chimiente	Sentralisert	210 (100%)	8	26,5
Chichaclán	Sentralisert	114 (100%)	5	22,8
Tzanixam	Sentralisert	417 (100%)	15	27,8
Chuicá	Desentralisert	81 (100%)	5	16,4
Patzité	Desentralisert	55 (100%)	2	27,5
Conimabaj	Desentralisert	119 (100%)	4	29,75

Tabell 2.2: Oversikt over skolene i undersøkelsen

Samtlige skoler har blitt valgt med relativ nærhet til bykjernen. Ettersom det bare finnes én EORM, *Chichaclán*, som har vært tospråklig i mer enn fem år i relativ nærhet til sentrum har jeg imidlertid blitt nødt til å plukke ut to skoler, *Chimiente* og *Tzanixam*, som begge befinner seg en halvannen times kjøretur utenfor sentrum. Alle de tre PRONADE-skolene befinner seg for øvrig i få kilometers radius av sentrum.

2.2 Metodiske verktøy

Fraværet av offentlig statistikk utgjør et generelt problem i Guatemala. Dette skaper utfordringer for oppgaven som dermed blir nødt til å bruke kvalitative metoder for å avdekke kvantitative så vel som kvalitative data. I denne oppgaven benytter jeg meg i hovedsak av intervju og innholdsanalyse for å besvare problemstillingen. Informanter og pensumbøker har vært oppgavens største kilde til informasjon.

2.2.1 Intervju

Rubin og Rubin (2005) skjelner mellom to typer intervjuer – saksintervjuer og kulturintervjuer – hvis anvendelseskriterier beror på intervjuets formål. Mens *saksintervjuer* egner seg til å utforske faktiske hendelser med spørsmål av typen ”hva”, ”hvem”, ”hvordan” og ”hva”, er *kulturintervjuer* ofte å foretrekke i det forskeren ønsker å avdekke forhold om kultur, rutiner, holdninger og verdier (Rubin og Rubin 2009:9-11). Begge formene for kvalitativ intervjuing vil bli anvendt i denne

oppgaven. Intervjuene som ble foretatt av skoleledelsen og tidligere medlemmer av foreldrekomiteene kan klassifiseres som saksintervjuer fordi spørsmålene tar sikte på å avdekke faktiske forhold gjennom både lukkede spørsmål (f.eks. antall tospråklige lærere og antall undervisningstimer i uken på *k'iche*) og åpne spørsmål (som for å avdekke hvem som satt i foreldrekomiteene og hvilke områder de hadde innflytelse på). En intervjuguide ble utarbeidet i forkant slik at jeg hadde ferdigformulerte spørsmål å henvende meg til i møtet med informantene. Intervjuguiden var først og fremst ment som en rettesnor og spørsmålene ble ikke alltid stilt i samme rekkefølge og med nøyaktig samme ordlyd. Etter noen intervjuer ble jeg raskt trygg på intervjusituasjonen og følte i større grad at jeg kunne føre intervjuene i form av ”strukturerte samtaler”. Jeg hadde imidlertid intervjuguiden i bakhånd slik at jeg hele tiden hadde mulighet til å dobbeltsjekke at jeg hadde fått svar på det jeg var ute etter.

For å avdekke generelle holdninger blant befolkningen var det nærliggende å benytte seg av kulturintervju ettersom disse inneholder mer lytting enn offensiv utspørring (Rubin og Rubin 2005:10). Selv om det også for dette formålet var utarbeidet en intervjumal, ble denne i mye mindre grad benyttet enn hvilket var tilfellet for saksintervjuene. Intervjuene ble i stedet foretatt som generelle åpne samtaler, skjønt hele tiden med en bevissthet om hva jeg var ute etter å avdekke. Oppgaven har valgt å anonymisere enkeltpersoner i analysen ved å gi dem nye navn. Fordi kravet om konfidensialitet kan komme i konflikt med kravet om etterprøvbarhet, har jeg imidlertid valgt å navngi skolene. Å støtte seg utelukkende på kvalitative intervjuer kan by på problemer. Informanter kan gi falsk informasjon, både med hensikt (for å få skolene til å fremstå som mer multikulturelle enn de i realiteten er) og uten hensikt (fordi de selv er feilinformerte). For å kunne kontrollere for eventuelle feilopplysninger har jeg derfor i tillegg til intervjuene valgt å benytte meg av klasseromsobservasjon som en slags validitetssikring.

2.2.2 Innholdsanalyse

Med utgangspunkt i oppfatningen om at ”curriculum defines what counts as valid knowledge” (Bernstein 1971:47) ønsker jeg å foreta en analyse av innholdet i

skolenes lærebøker. Termen innholdsanalyse blir først og fremst anvendt om analyser der hensikten består i kvantitativt å telle forekomsten av visse ord i tekster. En innholdsanalyse kan imidlertid også benyttes i et bredere perspektiv på enhver analyse som på en systematisk måte går inn for å beskrive teksters innhold (Bergström og Boréus 2005:45). Innholdsanalysen er her forstått som en form for diskursanalyse, hvilket er ”en analyse av språkbruk i en samfunnsmessig kontekst med fokus på hvordan ideer og begreper som produseres i denne konteksten tolker – og er med på å forme – (et visst utsnitt av) den samfunnsmessige virkeligheten” (Mathisen 1997:3). Mens innholdsanalyse og diskursanalyse til dels er overlappende, er det mer typisk for denne siste å undersøke de underliggende premissene for en tekst. Jeg tar utgangspunkt i at guatemalske lærebøker tradisjonelt har vært preget av en hegemonisk¹¹ (monokulturell) diskurs og ønsker å se hvorvidt de utvalgte lærebøkene representerer eventuelle (multikulturelle) motdiskurser. Gjennom å studere tekst, språk og illustrasjoner ønsker oppgaven å si noe om hvordan lærebøkene fremstiller guatemalsk historie og samfunn. Analysen baserer seg på lærebøker fra følgende tre skoler:

Skole	Tittel	Fag	Utgivelsesår	Klassetrinn
Chucicá	Historia de Guatemala	Estudios Sociales	2000	Ikke spesifisert
Patzité	Culturas e idiomas de Guatemala	Estudios Sociales	2002	4. til 6. klasse
Chichaclán	Estudios Sociales 4	Estudios Sociales	1991	3. og 4. klasse

Tabell 2.3: Oversikt over lærebøkene i innholdsanalysen

¹¹ Et hegemoni kan forstås som et bestemt synspunkts overherredømme (Winther og Phillips 1999:15). Den hegemoniske diskursen i guatemalske skolebøker blir i denne oppgaven definert som bøker hvis innhold vier lite plass til å skildre mayaene, historisk så vel som kulturelt (se Wilhelm 1992). Motsatt representerer den multikulturelle motdiskursen lærebøker som anerkjenner landets multikulturelle, multilingvistiske og multikulturelle karakter, bruker plass på å vektlegge ulike karakteristikk ved mayabefolkningen og som vedkjenner at mayaene har blitt diskriminert og ekskludert fra den øvrige befolkningen.

Det skulle vise seg å være vanskelig å få tak i lærebøker fra alle skolene i utvalget. Bøkene har blitt utplukket med hensyn til tilgjengelighet og utvalget kan anklages for å ha et svekket grunnlag for sammenlikning ettersom de sentraliserte skolene kun er representert med én lærebok.

2.3 Datainnsamling og kildebruk

Enhver studie står overfor utfordringen med å velge kilder som ikke skaper systematiske skjevheter i undersøkelsen. Denne studien er i hovedsak basert på intervjuer, men støtter seg på andrehåndsinformasjon i form av dokumenter, forskningsrapporter og lignende. I følge Yin (2003:98- 99) er en triangulering, både av kilder og metode, et verdifullt utgangspunkt for å øke validiteten til en casestudie. Analysen benytter seg hovedsaklig av intervju og innholdsanalyse for å oppdrive kvalitative så vel som kvantitative data. For å oppnå større metodisk kontroll er oppgaven imidlertid supplert med annenhåndskilder i form av statistikk og aktuelle artikler og forskningsrapporter. En slik kildetriangulering styrker studiens reliabilitet og gir konklusjonene og analysen større sannsynlighet for å være nøyaktige og overbevisende.

2.3.1 Førstehåndskilder

Oppgaven baserer seg på et femtitalls intervjuer som ble utført under et tre ukers feltarbeid i Guatemala i mars 2009. Hovedtyngden av analysen baserer seg på intervjuer av skoleledelsen ved de seks utvalgte skolene. Flesteparten av informantene utgjør imidlertid ”vanlige folk” i og rundt Totonicapán sentrum. Hensikten med å snakke med lokalbefolkningen var å skaffe et generelt inntrykk av holdninger knyttet til bruken av *k'iche*. Det faktum at jeg foretok flesteparten av intervjuene mine i Totonicapán sentrum bidrar til å skape problemer for representativiteten i utvalget. Bykjernen er kjent for å være dominert av spansktalende, mens de som til daglig praktiserer *k'iche*¹² ofte er bosatt utenfor sentrum. Flere dager i uken kommer det imidlertid folk fra hele fylket for å selge klær

¹² Herifra og utover kommer jeg ikke lenger til å sette ordet *k'iche* i kursiv.

og grønnsaker på markedet. Utvalget består derfor ikke kun av sentrumsbeboere, men inkluderer også folk fra øvrige lokalsamfunn rundt omkring i fylket. Intervjuene ble for det meste foretatt på dagtid. Følgelig vil personer som ikke oppholdt seg i Totonicapán sentrum på dagtid stå utenfor analysen.

2.3.2 Andrehåndskilder

Andrehåndskildene ble samlet inn både i Guatemala og i Norge og inneholder blant annet bøker, forskningsrapporter og artikler som har blitt produsert av en rekke ulike kilder, deriblant internasjonale organisasjoner, nasjonale NGO'er, forskere og journalister. Yin understreker at "documentary information is likely to be relevant in any case study" (Yin 2003:85). De skriftlige kildene har, sammen med intervjuer foretatt av "eksperter" på områdene språk, kultur og utdanning i Guatemala City, bidratt til et variert spekter av informasjon.

2.3.3 Refleksjoner rundt feltarbeid

Å utføre feltarbeid i et annet land er alltid en utfordring. Guatemala er et land som er svært ulikt fra Norge både med tanke på det kulturelle og det språklige. Sigmund Grønmo påpeker at kontekstuell kjennskap er viktig før man går i gang med intervjuer fordi "kjennskap til slike forhold styrker forskerens muligheter til å uttrykke seg på en forståelig måte [...] og til å oppfatte og tolke respondentens utsang" (Grønmo 2007:162). På bakgrunn av et fire ukers opphold i Guatemala et år i forveien følte jeg at jeg hadde relativt god kunnskap om landets kulturelle normer. For å gjennomføre intervjuer av den generelle befolkningen i Guatemala er det et "must" å beherske spansk. Alle intervjuene foregikk følgelig på spansk, uten store språkproblemer. Det at oppgaven utelukkende baserer seg på spansktalende informanter kan imidlertid by på utvalgsproblemer. Ved å unnlate å intervjuer personer som kun behersker k'iche risikerer oppgaven å miste sentrale synspunkter i språkdebatten. Dette er en svakhet som det vil bli tatt hensyn til i det resultatene blir drøftet i kapittel seks.

Den første uken av feltarbeidet foretok jeg intervjuer i Guatemala City. Her ble informantene delvis samlet inn ved hjelp av ”snowball-sampling” og i løpet av uken gjennomførte jeg samtaler med personale ved den norske ambassaden, samt representanter for UNICEF og direktoratet for tospråklig og interkulturell utdanning (DIGEBI). Samtalene i hovedstaden bidro til å gi meg en dypere forståelse av språksituasjonen i Guatemala og gav meg dessuten interessant og nyttig bakgrunnskunnskap for det videre arbeidet. Datamaterialet til selve analysen ble samlet inn i Totonicapán hvor jeg tilbrakte i overkant av to uker. Ved ankomst presenterte jeg meg for fylkets ordførere ved det ukentlige lørdagsmøtet i sentrum, hvor jeg gav en kort presentasjon av prosjektet mitt og ba om tillatelse for å snakke med lokalbefolkningen. Første virkedag tok jeg kontakt med fylkeskontoret som var behjelpelig med å velge ut skoler til analysen. Her mottok jeg dessuten en stemplet offentlig tillatelse til å gjennomføre intervjuer ved skolene. I det store og hele opplevde jeg at skoleledelsen og foreldre var hyggelige, hjelpsomme og imøtekommende.

2.4 Validitet og reliabilitet

I enhver casestudie vil det være innslag av observasjon på vegne av forskeren (Yin 2000:93). Å samle inn analysemateriale på egenhånd gjennom feltarbeid stiller derfor strenge krav til redegjørelse av validitet (gyldigheten) og reliabilitet (påliteligheten) til forskningsresultatene.

2.4.1 Gir observasjonene svar på fenomenet som skal studeres?

En vanlig kritikk av casestudier går ut på at studiens *ytre validitet* svekkes fordi en studie med få enheter gir liten eller ingen mulighet til å foreta vitenskapelige generaliseringer (Yin 2001:110). En kvalitativ tilnærming metode av et fåtall skoler har i denne oppgaven vært essensielt for å få samlet inn nødvendige data. Dyptgående casestudier er både tids- og ressurskrevende og legger derfor begrensninger på utvalget. I denne oppgaven har jeg valgt å øke enhetene fra to til seks, nettopp for å øke generaliseringspotensialet. Det faktum at alle skolene befinner seg innenfor

samme geografiske området bidrar dessuten, som oppgaven alt har vært inne på, til å styrke sammenlikningsgrunnlaget. Oppgaven kan likevel ikke utelukke at det relativt smale utvalget kan by på enkelte problemer knyttet til generalisering og representativitet.

På den andre siden blir høy *indre validitet* ofte omtalt som casestudiets ”trade-off” (Bratberg 2007). Oppgaven tar utgangspunkt i et sett med variabler som ønsker å avdekke graden av mayaspråk og mayakultur i undervisningen. I hvilken grad fanger så variablene opp det språklige og kulturelle innholdet i skolene på en fullgod måte? De tre første variablene tar utgangspunkt i andelen tospråklige lærere, hvilket språk pensumlitteraturen foreligger på og hvor stor andel av undervisningen som blir holdt på k’iche. Jeg utelukker ikke at det kan være ytterligere variabler som egner seg for å fange opp graden av mayaspråklig innhold i undervisningen, men nøyer meg med å fastslå at de tre variablene gir et tilfredsstillende bilde av fenomenet som oppgaven ønsker å studere. Videre tar jeg utgangspunkt i en kvalitativ innholdsanalyse av lærebøker ved tre av skolene i utvalget for å si noe om hvordan lærebøkene fremstiller guatemalsk historie og samfunn. Det er et uheldig faktum at analysen kun inneholder lærebøker fra halvparten av skolene i utvalget fordi det relativt smale utvalget svekker grunnlaget for sammenlikning. Jeg vurderer likevel innholdsanalysen som et viktig bidrag til oppgaven. For selv om det kan være vanskelig å trekke generaliserende slutninger på bakgrunn av administrativt system, gir analysen en generelt forståelse av innholdet i guatemalske lærebøker i dag.

2.4.2 Kan datamaterialet etterprøves?

Reliabiliteten i en undersøkelse gjenspeiler i hvilken grad forskningsresultatene er pålitelige og kan etterprøves. En undersøkelse med høy grad av *interobjektivitet*, det vil si at flere forskere har kommet fram til de samme resultatene, øker reliabiliteten. Utfordringen for kvalitative studier som benytter intervju som metode blir å renskrive intervjuene på en slik måte at andre forskere kan gå igjennom materialet og komme fram til de samme resultatene. Alle intervjuene under feltarbeidet ble renskrevet kort tid etter at de ble gjennomført. Korte notater under intervjuene ble dessuten foretatt

for å hindre personlige erindringsproblemer. Et førsteutkast av intervjuguiden ble sendt til Marit Solstad, doktorstipendiat ved Høgskolen i Bodø, og revidert etter nyttige innspill.

3. Teoretisk rammeverk

Lav kvalitet på utdanning er et endemisk problem i mange utviklingsland. Samtidig er det en kjensgjerning at de fleste u-land har sentraliserte utdanningssystemer, ofte preget av gamle rutiner og mønstre fra kolonitiden (Fiske 1996:9). Basert på ideen om at desentralisering som reformstrategi potensielt kan øke kvaliteten på utdanningen har desentraliserte utdanningssystem vokst fram som en ny global trend (USAID 2009). På 80- og 90-tallet ble desentralisering ansett for å være et av de viktigste fenomenene som har funnet sted innenfor utdanningsplanlegging (UNESCO 1999:9), og de siste tiårene har desentralisering av utdanningssektoren også vokst frem som en overordnet nasjonal strategi i Guatemala. Fortsatt i dag står desentralisering av utdanning på agendaen hos samtlige politiske partier i kongressen (Agenda Educativa 2007).

I dette kapittelet vil jeg presentere noen generelle teoretiske perspektiver på desentralisering. Jeg vil deretter introdusere det guatemalske desentraliseringsprosjektet PRONADE som i dag blir ansett for å være et av de største og mest omfattende desentraliseringsinitiativ innenfor utdanning i Latin-Amerika. Før oppgaven går over til temaet desentralisering vil jeg imidlertid benytte noe plass til å gjøre rede for opphavet og ideen bak multikulturell utdanning. En multikulturell tilnærming til skolen kan sees i sammenheng med en retning innenfor sosiologisk utdanningsteori som vokste frem på 1970-tallet og som i store trekk skisserer hvordan utdanning kan gagne enkelte samfunnsgrupper og samtidig gå på bekostningen av andre.

3.1 Multikulturalisme i skolen

Som i øvrige samfunn ble assimilering i den guatemalske skolen sett på som stabiliserende for nasjonalstaten. Gjennom å støpe folket inn i et felles språk og en felles kultur tok statsbyggerne sikte på å skape én nasjon, ett folk. På 1960-tallet ble imidlertid denne assimileringspolitikken på verdensbasis utfordret av en mer integrerende utdanningsmodell. *Integreringsmodellen* var påvirket av en

liberaldemokratisk ideologi som så på utdanning som et politisk nøytralt gode hvor den enkelte elev stiller med like muligheter til å lykkes, uavhengig av sosial eller kulturell bakgrunn. Det liberale fokuset var rettet mot individet og individuelle prestasjoner hvor hver elev selv stod ansvarlig for egen læring (May 1996:11). I Guatemala kan de tidlige forsøkene på å innføre tospråklig undervisning gjennom programmet *castellanización bilingüe* plasseres innenfor rammen av denne. Mens integreringsmodellen ble ansett for å være mer skånsom enn den assimilerende tilnærmingen ble modellen imidlertid kritisert for å undergrave minoritetsstudenter innenfor et fortsatt tydelig kulturhierarki (May 1996:34). For å skape en modell som i større grad var lydhør overfor et kulturelt befolkningsmangfold vokste derfor ideen bak *multikulturell utdanning* frem på 80-tallet, en modell som av mange liberalere ble ansett for å være universalmiddelet for å integrere minoritetsstudenter inn i skolen.

Mye av den tradisjonelle debatten rundt ulikheter i skolen har sentrert seg rundt klasseanalyser. Teoretikere som Bourdieu (1984) og Bernstein (1971) argumenterer for at utdanningssystemet er viktig i en analyse av makt og maktrelasjoner fordi utdanning kan bidra til å reprodusere maktforhold samt å legitimere de allerede eksisterende maktforholdene innenfor et samfunn. Ifølge den brasilianske pedagogen Paulo Freire finnes det ingen ”nøytral utdanning”. Freire påstår at det vil være ”ekstremt naivt å anta at de dominerende klasser vil utvikle en type utdanning som gjør de underordnede klassene i stand til å vurdere de sosiale urettferdighetene kritisk” (Freire 1985:102). Innenfor et slikt syn kan utdanningssystemet betraktes som en ”utvelgelsesmaskin” hvor kun de elevene som besitter gunstige bakgrunnsfordeler vil vinne frem.

Blant de sosiologiske teoretikerne som har sett på skolen som en transformativ arena for samfunnsendringer er kanskje Pierre Bourdieu den mest kjente. Den franske sosiologen definerer en ”klasse” som et sett av individer med omtrent samme posisjon innenfor det *sosiale rom*, et ”flerdimensjonalt rom der personers plassering er bestemt av et sett av egenskaper¹³” (Danielsen og Hansen 1999:46). Videre

¹³ Bourdieu legger vekt på egenskaper som yrke, utdanning, inntekt, geografisk opprinnelse og kjønn i det han beskriver det franske samfunnet på midten av 1900 tallet. Det er viktig å ta hensyn til at teoriene hans er utarbeidet innenfor denne spesifikke konteksten.

definerer han de tre viktigste formene for *kapital* som økonomisk, sosial, og kulturell kapital. I følge Bourdieu utgjør den eller de klassen(e) som rangerer høyest innenfor én eller flere av *kapitalkategoriene* makteliten i et samfunn. I Guatemala kan det hevdes at ladinoene tradisjonelt har utgjort denne eliten¹⁴. Slik Bourdieu ser det er imidlertid posisjonene i samfunnet stadig i endring, og både individer og klasser kan endre sin posisjon over tid. En av mulighetene til å endre sin posisjon i samfunnet er ifølge Bourdieu gjennom ervervelse av kulturell kapital, et begrep han selv også ofte omtaler som ren *utdanningskapital* (Danielsen og Hansen 1999:96). Bourdieu argumenterer for at skolen rommer en bestemt form for kulturell kapital og at den beskjeftiger denne slik at alle elevene skal ha lik tilgang. Selv hevder han imidlertid at den kulturelle kapitalen ikke blir gjort tilgjengelig for alle, men at den i stedet blir utdelt etter skolens egen oppfatning av suksess, hvilket krever kompetanse innenfor språket og kulturen til den dominerende gruppen (Bourdieu 1974, 1984, 1881). En slik situasjon blir fort ufordelaktig for de elevene som faller utenfor den dominerende gruppen, hvilket har vært tilfellet for mayaene i Guatemala hvor skolen historisk har blitt sett på som et ”redskap for å sivilisere den ’tilbakestående’ indianske befolkningen ved å lære dem spansk og fortelle dem at deres kultur er mindreverdige” (Solstad 2001:88).

I følge Bullivant (1981) er en av de sentrale tankene bak multikulturell utdanning at det å lære om andre kulturer og tradisjoner vil redusere diskriminering innenfor, og omsider også utenfor, klasserommet. Fra et mikroperspektiv kan multikulturell utdanning anses som en metode for å øke barnets læringspotensial da forskning viser at et barn lærer best på eget morsmål (Banks 2001). I lys av dette argumenterer dessuten flere for at multikulturell utdanning på et mer generelt plan utgjør en viktig komponent av demokratiutviklingen innenfor heterogene samfunn (Biseth 2009; Marri 2003; Smootha 2001). Den økende populariteten omkring multikulturell utdanning har imidlertid også skapt rom for kritikk, både fra konservativt og radikalt hold. Mens konservative anser multikulturell utdanning for å være ”for politisk”

¹⁴ Ladinoene kommer best ut på indikatorer for menneskelig og sosial utvikling (UNDP 2005) og det er påvist at det er en sammenheng mellom det å være urfolk og å være fattig (MINUGUA 2001:10). Det er likevel viktig å poengtere at også ladinoene utgjør en heterogen gruppe og at det også innad i ladinobefolkningen er tydelige forskjeller mellom fattig og rik.

hevder radikalere at tilnærmingen ikke er ”politisk nok” (May 1996:35). Bullivant påpeker dessuten at det er fare for at det kan oppstå en ”fiendtlig multikulturalisme” som fremhever *lifestyles* i stedet for *life changes*. I følge May (1996:38) plasserer ”fiendtlig” (eller ”naiv”) multikulturalisme for stor betydning på kulturell og etnisk identitet og for lite på hva som faktisk avgjør en vellykket forhandling mellom den dominerende og den ikke-dominerende gruppen i samfunnet. I lys av ovenstående betraktninger kan det også hevdes at det å praktisere et mayaspråk i enkelte tilfeller kan tenkes å motvirke sosial kapital. Dersom det bare er ett barn som snakker k’iche i en gruppe kan man tenke seg at dette ikke tjener til barnets fordel, men heller vil være en belastning.

Til tross for kritikk har multikulturell utdanning vokst frem som en overordnet politisk målsetning innenfor utdanningssektoren i Guatemala. Den offisielle politikken, med fokus på en tospråklig og kulturell relevant utdanning, kan på mange måter anses som forsøk på å bemyndige mayaenes ”mikrokultur” i skolen. Som det ble nevnt i innledningskapittelet har desentralisering over lengre tid blitt ansett som en metode for å øke innslaget av multikulturell utdanning i skolen. I den neste delen av kapittelet vil jeg derfor introdusere desentralisering som reformstrategi opp mot utdanningssektoren i Guatemala.

3.2 Hvorfor desentralisere utdanningssektoren?

Det finnes flere grunner for å desentralisere utdanningssektoren. I noen tilfeller kan desentralisering være et resultat av ønsket om politisk demokratisering. I andre tilfeller er det et spørsmål om økt effektivitet av administrasjon og styresett fordi en overføring av ansvar til mindre enheter tillater en hurtig identifisering av problemer og derav øker muligheten for å finne raske løsninger. I den guatemalske Utdanningsreformen blir det lagt vekt på at desentralisering av utdanning i Guatemala skal legge til rette for en undervisningsform som er mer lydhør ovenfor landets språklige og kulturelle mangfold. Bakgrunnen for dette er at skoler i land hvor utdanning er sentralstyrt er antatt å være mer like enn skoler med desentraliserte utdanningssystem (UNESCO 1999:20). Dette har å gjøre med at ledelsen i større grad

har mulighet til å frigjøre seg fra nasjonale læreplaner ved skoler med en høy grad av autonomi. Desentraliserte skoler står dermed friere til å inkorporere ”det lokale” inn i undervisningen, hvilket nettopp er et av argumentene for at desentralisering fremmer multikulturalisme i skolen.

Utdanning er det største og mest komplekse administrative systemet i Guatemala (MINEDUC 2004:5) som bærer preg av at det har blitt utviklet innenfor et sentralistisk paradigme, en ”kolonial arv”. Fram til 1986 var det kun høyere utdanning og private utdanningsinstitusjoner som unnslopp denne sentraliserte politikken. Konstitusjonen fra 1985 førte imidlertid med seg viktige endringer for utdanningspolitikken. På begynnelsen av 80-tallet så utdanningsdepartementet det som nødvendig å desentralisere egen virksomhet for mer effektivt å kunne implementere politiske strategier orientert mot økt tilgang til utdanning, særlig på landsbygda, og bedre kvaliteten på undervisningen (MINEDUC 2004:5). Aktiv deltagelse fra foreldrene ble ansett som et essensielt ledd for at skolen i større grad skulle kunne sammenfalle med landets språklige og kulturelle skillelinjer (MINEDUC 2004; Mayaprogrammet 2009; Urfolksavtalen 1995:G1).

Administrativt kan det guatemalske utdanningssystemet i dag sies å utspille seg på fire nivåer; sentralt, regionalt, kommunalt og på skolenivå¹⁵. De rent tekniske beslutningene blir tatt av utdanningsdepartementet (MINEDUC), hvis jobb er å fastsette den nasjonale utdanningspolitikken, samt planlegge og finansiere utdanningssystemet. Regionale fylkeskontor (DDE) er videre plassert innenfor hvert av landets fylker. Disse har ansvaret for å utføre den nasjonale politikken slik den blir diktet ovenfra. Kapasiteten til å fatte egne beslutninger er dermed noe begrenset. Innenfor fylkene, i hver av landets 331 kommuner, befinner det seg videre en kommunal systemansvarlig, hvis arbeidsoppgaver går ut på å ha oppsyn med de ulike skolene samt å samkjøre disse med fylkeskontorene. Til sist opererer hver enkelt

¹⁵ Når det gjelder utdanning involverer dessuten øvrige statlige institusjoner i undervisningen innenfor ulike områder som kunst, sport og kultur (*Ministerio de Cultura y Deportes*), landbruk (*Ministerio de Agricultura*) og helse (*Ministerio de Salud*). Ikke-statlige organisasjoner er videre aktivt involvert i utviklingen av nasjonale utdanningsprogrammer som sikter på å utvikle sosial organisering, produksjon og bærekraftig utvikling (MINEDUC 2004:9).

skole med en skolekomité. Ved landets statlige skoler består denne komiteen (på spansk ”*junta educativa*”) av rektor og et visst antall lærere og foreldre ved skolen. Komiteen mottar en liten sum i året for å ta seg av nødvendigheter som innkjøp og tilberedelse av elevenes lunsjmåltid samt vedlikehold av skolens fasiliteter (MINEDUC 2004:8). Som jeg vil komme nærmere inn på under punkt 3.5, har foreldrekomiteene ved PRONADE-skolene innehatt en noe annen og betydelig mer omfattende rolle enn hva som har vært tilfelle for skolekomiteene ved landets sentraliserte skoler. Til forskjell fra skolene som har inngått i desentraliseringsprosjektet PRONADE, har aldri skolekomiteene ved de statlige skolene hatt ansvaret verken for å ansette eller avsette lærere, eller å velge ut skolemateriale, hvilket i teorien er ansvarsområdet som tilfaller lokalsamfunnet under PRONADE.

Når det videre i oppgaven er snakk om desentralisering dreier det seg først og fremst om desentralisering på det fjerde og siste nivået, skolenivå. Mens desentralisering her også kan forstås som skoleautonomi eller selvstyrte skoler, vil jeg imidlertid bruke betegnelsen desentraliserte skoler konsekvent gjennom resten oppgaven.

3.3 Generelle teoretiske perspektiver

3.3.1 Folkestyrets fordeler

Allerede på 1830-tallet erkjente Alexis de Tocqueville at det eksisterer et spenningsforhold mellom statens styringsambisjoner og det lokale selvstyre. Studien hans av det amerikanske samfunn på begynnelsen av attenhundretallet (*Om demokratiet i Amerika* fra 1835) representerer kanskje et av samtidens sterkeste argumenter for at desentralisering styrker demokratiet. Under et opphold i Amerika lot Tocqueville seg fasinere av det høye aktivitetsnivået som fantes innenfor ulike samfunnsgrupper på alle aktivitetsnivåer (Malnes og Midgaard 2003:178). Tocqueville hevdet at de sosiale fremskrittene i USA var direkte sosiale bivirkninger av den politiske friheten som rådet i landet. Selv om de i mange tilfeller ivaretar statens affærer meget dårlig så vil folket, i følge han, utvikle gode demokratiske

egenskaper og holdninger gjennom selve deltagelsen (Malnes og Midgaard 2003:179). Tocqueville var imidlertid også oppmerksom på folkestyrets svake sider og innså ”at den politiske frihet, når den blir misbrukt, kan ødelegge ro og orden i samfunnet, sette eiendom over styr og føre til tap av menneskeliv” (Tocqueville 1969 [1835]:78). Ved å desentralisere administrasjonen og i detalj overlate den politiske styringen til kommune hadde imidlertid USA klart å unngå både enevelde og maktmisbruk fra statens side.

I dag er det en allmenn delt oppfatning at individet lærer deltagelse gjennom selve deltagelsen. Deltagelse på alle nivåer i samfunnet har en egenverdi som er uavhengig av resultatene og som bidrar til egenutvikling, selvrespekt, erfaringer og sosial vekst (Østerud 2002:139-140). Gjennom deltagelse i det ”lille demokratiet” (som f.eks. foreldreutvalget eller styret i fotballklubben) tilegner vi oss demokratiske holdninger og verdier. Lokale organer og komiteer kan således fungere som en skole i demokrati og en forberedelse til politisk utfoldelse på det nasjonale plan (jf. Tocqueville). Et demokrati handler om ”å skape arenaer for deltakelse og meningsytring utenom valget [...] gjennom andre kanaler enn den de representativt folkevalgte organer representerer” (Regjeringen 2009). Demokratisk deltagelse innebærer med andre ord mer enn å avgi stemme ved valg.

3.3.2 Negative konsekvenser av desentralisering

Argumentene mot desentralisering er omtrent like mange som argumentene for. Alt på 1700 tallet argumenterte Jean Jacques Rousseau for at administrasjonen blir ”more burdensome as the chain of command gets lenghtened” (Rousseau 1762:48-49). Dette bunner blant annet i at lokale styringsmakter ofte både er mer korrupte og mindre kompetente enn de statlige (Treisman 2002:9). John Stuart Mill (1986:185) bekymret seg over enkelte aspekter ved desentraliseringen og la vekt på at ”the local representative bodies and their officers are almost certain to be of a much lower grade of intelligence and knowledge”. En vanlig anklage mot desentraliserte systemer går nettopp ut på at ekstra, og til tider ufaglært, personale bidrar til å gjøre prosesser tregere i stedet for å fremskynde prosessene og gjøre disse mer effektive (som ironisk

nok blir sett på som nettopp et av hovedargumentene for desentralisering). Når det er snakk om desentralisering av utdanningssystem i utviklingsland er det ikke uvanlig at foreldre deler ansvaret for administrasjon og ledelse av skolen med staten, hvilket også har vært tilfelle for PRONADE-skolene i Guatemala. I slike tilfeller er ofte høyere utdanning og relevant yrkeserfaring fraværende. Mens det er rapportert om lite korrupsjon blant de regionale utdanningsdepartementene (hvor ansettelsesbeslutninger normalt blir fattet på bakgrunn av utdanning og erfaring), blir foreldrekomiteene ved PRONADE-skolene anklaget for å være korrupte. Som jeg kommer tilbake til i neste kapittel kunne flere informanter rapportere om episoder hvor foreldrekomiteene blant annet truet med å holde tilbake deler av lærerlønningene.

Bray (1985:6) hevder videre at desentraliserte systemer tenderer til å være dyre i drift på grunn av det ekstra personalet som kreves. Flere lokale medarbeidere vil opplagt innbære en økning i utgiftsposten over lønnstakere og når det gjelder opprettelsen av fylkeskontorene råder det liten tvil om at driften av disse har ført til økte utgiftsposter i budsjettet. I Guatemalas tilfelle har imidlertid opprettelsen av desentraliserte enheter av utdanningsdepartementet vært et nødvendig skritt for å skape en større nærhet mellom skolene og myndighetene, både når det kommer til distribusjon av skolemateriale og med tanke på lydhørhet. Det er imidlertid viktig å presisere at medlemmene i foreldrekomiteene ved de tidligere PRONADE-skolene ikke har mottatt statlig lønn for arbeidet (ansatt i DDE 2009a). Til sist er det dessuten ikke uvanlig at det sentrale byråkratiet stiller seg negativt til desentraliseringsprosjekter fordi en delegering av ansvar nedover i systemet reduserer deres eget spillerom til å utøve makt (Bray 1985:6). Resultatet av en slik ”maktreduksjon” kan imidlertid også få negative ringvirkninger fordi departementsansatte ofte har uegennyttige motiver og genuine ønsker om bedre vilkårene til lokalbefolkningen, men er ute av stand til å sette dem ut i live når makten og ansvaret har blitt delegert lenger ned i systemet.

3.4 Desentralisering som reformstrategi

I tidlige industrialiserte samfunn bidro teknologiske framskritt i industrien til å øke behovet for kunnskap. Gjennom standardiserte læringsplaner skulle alle ha likt utgangspunkt for å tilegne seg nødvendige ferdigheter. En standardisering av utdanningspolitikken lot seg best gjennomføre i et system med kun én beslutningstaker og et utdanningsdepartement fremstod som det naturlige valget. En lojal borgerskare skulle formes gjennom felles utdanning og dermed økte behovet for en sentralisert kontroll av den nasjonale utdanningen. Dewey (1997) beskriver hvordan opprettelsen av nasjonalstaten krevde en endring i administrasjonen og formålet med utdanningssektoren. Skoler kom under statlig kontroll og det primære målet for utdanning var å skape borgere som kunne tjene statens interesser. I Latin-Amerika tok nasjonale regjeringer - ivrige etter å forbedre systemet – ansvaret for utdanningen vekk fra kommuneadministrasjonen og satte det under sentral kontroll (UNESCO 1999:23).

Forsøk på å bringe styresmakten nærmere folket gjennom desentralisering hadde tidligere blitt utprøvd i Sør Asia så tidlig som på 50- tallet og i Afrika noe senere uten stor suksess. På 80-tallet blomstret imidlertid entusiasmen for å desentralisere politiske systemer i utviklingsland opp på ny blant innflytelsesrike personer i akademia, internasjonale hjelpeorganisasjoner og i regjeringer rundt omkring i verden (Crook og Manor 1998:1-2). Å delegere statsmakt og ansvar til mindre enheter ble anerkjent som metode for å gjøre regjeringer mer lydhøre overfor lokale behov og preferanser og flere internasjonale institusjoner (blant annet Verdensbanken og USAID) investerte store summer i demokrati- og desentraliseringsprosjekter, særlig i Latin-Amerika.

Den tredje ”demokratiseringsbølgen”¹⁶, som feide over det latinamerikanske kontinentet på begynnelsen av 80-tallet førte med seg flere politiske endringer til Guatemala. Blant annet anerkjente den nye konstitusjonen fra 1985 landets kulturelle og språklige mangfold og urbefolkningens rett til utdanning. De politiske endringene

¹⁶ Begrepet er hentet fra Samuel Huntington (1993).

åpnet opp for politiske endringer også innenfor utdanningssektoren. I Guatemala, som i de øvrige latinamerikanske landene, var utdanningssystemet underlagt sterk statlig kontroll på 1950-, 1960-, og 1970-tallet. Utdanningspolitikken ble i all hovedsak diktert fra de sentrale myndighetene og det var utdanningsdepartementet som hadde det overordnede ansvaret for å utarbeide de nasjonale læringsplanene. Slutten av 80-tallet og begynnelsen av 90-tallet var imidlertid en svært kritisk periode i Guatemalas historie. Systematiske massedrap utført på oppdrag av staten ble møtt av geriljaens krigføring. Som en følge av dette var legitimiteten og tiltroen til den sentrale statsmakten særdeles lav. Noe måtte gjøres for å gjenvinne politisk stabilitet og å skape tiltro til regjeringen stod høyt på listen. En løsning var å gjenetablere politisk stabilitet gjennom desentralisering av makt innenfor flere av de demokratiske institusjonene, deriblant utdanningssystemet.

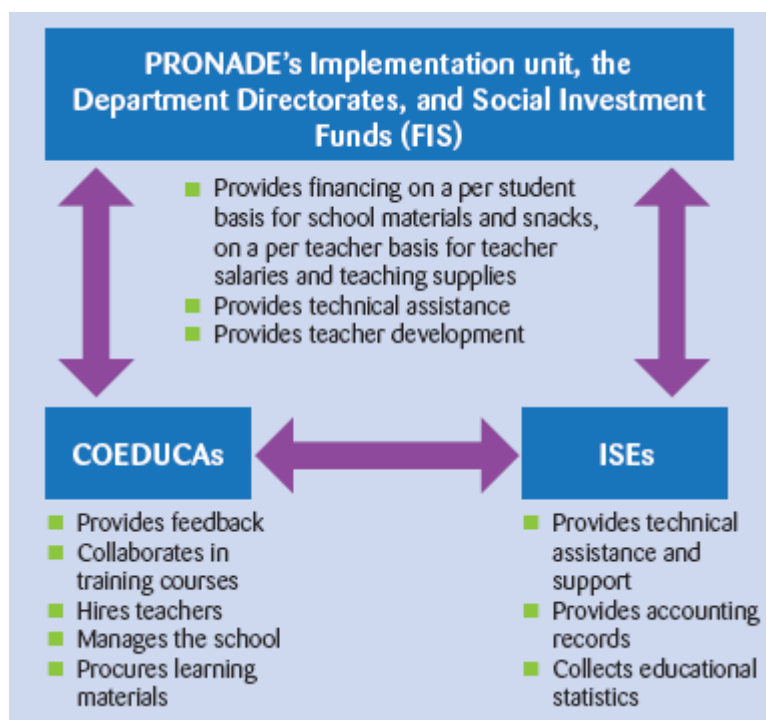
Det tok imidlertid ti år fra konstitusjonen påberopte desentralisering før det i 1996 ble opprettet regionale fylkeskontor (*Direcciones Departamentales de Educación* (DDE)). Hensikten med de regionale avdelingene av utdanningsdepartementet var å fremme den utdanningsmessige utviklingen innenfor hver og en av provinsene. Målet var å gi de regionale enhetene mer administrativt ansvar og dermed også mer å si for utviklingen av skolene i de ulike fylkene. Denne regionale formen for desentralisering tar utgangspunkt i en ren *omfordelingsstrategi*. Omfordeling blir i litteraturen omtalt som den svakeste formen for desentralisering (se Fiske 1996) og de regionale utdanningsministeriene har over lengre tid blitt kritisert for ikke å ha noe reelt ansvar utover det rent distributive, fordi den finansielle støtten og beslutningene til syvende og sist blir bestemt sentralt (ansatt i UNICEF 2009). En *overføringsstrategi* er på den andre siden mer omfattende og tar sikte på å føre makten fra de sentrale myndighetene over til autonome regionale eller kommunale aktører. Overføringsmetoden innskrenker avstanden både mellom borger og beslutningstaker og mellom beslutningstaker og skole fordi lokale politikere eller medborgere er med på å utforme politikken. Ettersom lokale politikere i større grad hankses med lokale saker vet de ofte, bedre enn nasjonale politikere ”hvor skoen trykker”. Ansvaret er forøvrig kun på ”utlån” fra myndighetene og utdanningsdepartementet kan trekkes tilbake dersom de skulle se det nødvendig

(Fiske 1996:19). En slik strategi har vært utgangspunktet for PRONADE som det ble fattet vedtak om å nedlegge i 2008.

3.5 Desentraliseringsprosjektet PRONADE

PRONADE (*Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo*) er Guatemalas største nasjonale program for utviklingen av selvstyrte skoler. Etter først å ha fungert som et fireårig pilotprosjekt i San Marcos ble prosjektet for første gang lansert av utdanningsdepartementet i 1994. Opprettelsen av PRONADE ble ansett som nødvendig for å øke kvalitet og tilgang til utdanningen i rurale områder og gjennom *decreto 24- 97* (under artikkel 33 i konstitusjonen) har PRONADE fungert som en offisiell uavhengig enhet under utdanningsdepartementet. Ifølge et notat fra USAID (2007:1) så søker PRONADE ”to create a more participatory form of education that is responsible to local needs, including the socio-cultural and linguistic necessities of rural communities”. Gjennom å delegere ansvaret for drift og administrasjon av skoler over til lokalsamfunnet skulle prosjektskolene driftes med mindre kostnader – hva angår tid og ressurser – enn hva som faktisk er tilfellet er for landets statlige utdanningsinstitusjoner, hvis prosesser ofte er langsomme og dessuten kostbare på grunn av et knapt utdanningsbudsjett (CEPT og ActionAid 2006:3). Til forskjell fra de tradisjonelle statlige skolene operer hver enkelt PRONADE-skole med en foreldrekomité (*Comités de Educación* (COEDUCA)) som blant annet sitter med ansvaret for å ansette, avskjedige og lønne lærere, administrere midler for skolemateriale og skolemat samt å legge til rette for at lokalsamfunnet selv kan bestemme over den akademiske kalenderen. For å dekke lærerlønninger, læremateriale og skolemat mottar foreldrekomiteene direkte statlig finansiering fra utdanningsdepartementet hver tredje måned (USAID 2007:2). I tillegg får foreldrekomiteene årlig utbetalt 6 USD per elev til innkjøp av nødvendig skolemateriale, 28 USD per lærer for å kjøpe inn nødvendig undervisningsmateriale og ytterligere 12 USD per elev som skal gå til innkjøp av skolemat (CEPT og ActionAid 2006:13).

Den administrative strukturen til PRONADE kan deles inn i tre hovedenheter (se figur 3.1). I tillegg til foreldrekomiteen, som blir demokratisk oppnevnt på et av skolens allmøter, blir prosjektet koordinert av utdanningsdepartementet og øvrige sosiale investeringsfond (FIS), deriblant Verdensbanken, som har det overordnede ansvaret for strategisk planlegging, finansiell ledelse, overvåking og evaluering av prosjektet. Det overordnede ansvaret for administrasjon og ledelse av skolene har FIS imidlertid overlatt til foreldrekomiteene som mottar teknisk støtte fra ikke-statlige organisasjoner som er spesialisert innenfor utdanning (ISE). Disse er ansatt på kontrakt fra PRONADE for å avdekke utdanningsbehov i lokalsamfunnene, organisere og assistere foreldrekomiteene og å sørge for oppdatert informasjon om elevene og skolene. Fram til 2001 har ikke-statlige organisasjoner dessuten hatt det administrative ansvaret for pedagogisk opptrening av lærere i bruk av multikulturelle metoder i klasserommet. Etter 2001 er det i prinsippet fylkeskontorene som har overtatt dette ansvaret (World Bank 2005:2).



Figur 3.1: PRONADEs implementeringsstruktur
Kilde: World Bank 2005

For at et lokalsamfunn skal kunne opprette en PRONADE-skole har det blitt stilt to kriterier. Skolen må for det første befinne seg i rurale områder med en befolkningssammensetning hvor urfolket utgjør en majoritet og hvor det ikke allerede eksisterer andre former for formell utdanning. For det andre må de lokalsamfunnene som er interesserte i å inngå i PRONADE innebefinne seg med prosjektets regelverk. I korte trekk har regelverket bestått av at i) skolen må ha et minimum av 25 elever mellom 7 og 14 år; ii) lokalsamfunnet ikke kan delta i andre prosjekter som er ledet av utdanningsdepartementet; iii) den nærmeste skolen må ligge minst 3 km unna fra den nyopprettede PRONADE-skolen; iv) lokalsamfunnet må kunne garantere juridisk sikkerhet over jorderområdet som skolen befinner seg på; og v) lokalsamfunnet og den lokale foreldrekomiteen må motta den treningen de blir tilbudt (CEPT og ActionAid 2006:6).

I følge Di Gropello (2005), som har utarbeidet en studie på vegne av Verdensbanken, har PRONADE vært “one of the most proactive managerial, administrative, and financially decentralized activities undertaken in Latin America”. Per 2006 nådde PRONADE ut til barn i 21 av landets 22 fylker. Tall fra CEPT og ActionsAid (2006:7) viser at prosjektet inkluderte 4.637 skoler, 14.955 lærere og 455.153 elever. Tall fra UNDP (2005) viser videre at 65 % av PRONADE-skolene var plassert i landets syv fattigste fylker, deriblant Totonicapán.

I 2008 bestemte imidlertid president Álvaro Colom seg for å kansellere PRONADE. En av de sentrale bakgrunnene for nedleggelsen var dårlige vilkår for lærere, som under PRONADE kun var ansatt for ett år av gangen, men også anklager om korrupsjon og liten grad av gjennomsiktighet (ansatt i DDEa). Fra og med januar 2009 ble samtlige ”eks”-PRONADE-skoler og deres lærere underlagt utdanningsdepartementet (Prensa Libre 2008). Foreldrekomiteene mistet sitt overordnede administrative ansvar og er i dag likestilt med skolekomiteene (*juntas escolares*) ved de offisielle statlige skolene. På tross av at prosjektet i dag er nedlagt ser jeg det som hensiktsmessig å anvende tidligere PRONADE-skoler i analysen, nettopp fordi PRONADE-skolene har vært en del av landets største desentraliseringsprosjekt innen utdanning til nå, og fordi nedleggelsen av prosjektet

først tok til i januar i år. Dermed kan man forvente at få endringer har blitt foretatt med hensyn til det multikulturelle aspektet ved undervisningen idet analysen blir gjennomført knappe to måneder senere, i mars 2009.

3.6 Hypotese

Et av de sterkeste argumentene for å innføre større grad av autonomi i skolen er at avstanden mellom beslutningstakere og skoleledelsen i en sentralisert modell er alt for stor (King og Özler 1998:4). Det er nærliggende å anta at rektor, lærer, foreldre og elever vil være bedre informert om lokalsamfunnets interesser og preferanser enn hva tilfellet er for statlige byråkrater og dermed også i større grad kan være lydhøre overfor disse i utarbeidelsen av pensum og læringsplaner. Ved PRONADE-skolene har det vært foreldrenes ansvar å ansette, lønne og avskjedige lærere. Fordi det ligger i de desentraliserte skolenes natur at det er foreldre og lokalsamfunnet som skal legge opp undervisningsplanene er det dermed nærliggende å forvente at skoler i lokalsamfunn hvor majoriteten av befolkningen er maya også vil ha et større innslag av mayaspråk og et multikulturelt pensum. På bakgrunn av disse betraktningene utleder oppgaven følgende hypotese:

H₁: Desentralisering bidrar til multikulturell utdanning

3.7 Konflikt mellom desentralisering og multikulturalisme?

På grunn av den lenge pågående diskrimineringen av urfolk i Guatemala har negative holdninger til mayaspråkene over lengre tid inkorporert seg blant folket; både hos ladinobefolkningen, men også blant mange mayaer. Mens flere foreldre i dag stiller seg kritiske til at barna deres lærer mayaspråk i skolen som en konsekvens av egenopplevd diskriminering (Jímenez 1998:4), deler andre oppfatningen om at mayaspråkene bør nedprioriteres i skolen fordi disse "will be naturally picked up by Mayan children and therefore need no special attention" (England 1995). I følge Jímenez (1998:4) betrakter mange foreldre i dag spansk som "the only true way to succeed in life". Brown (1996:165-177) forklarer at dette for det første går ut på at

spansk tradisjonelt har blitt sett på som et prestisjespråk, men også at flere lokalsamfunns nærhet til større urbane sentre stiller direkte krav til kunnskap i fransk. Det er imidlertid ikke bare økende immigrasjon av mayaer til byene som skaper behov for en felles kommunikasjonskanal. En maya som praktiserer *k'iche* vil også kunne oppleve språkproblemer i et område hvor befolkningen for eksempel praktiserer *nam*, eller et av de øvrige mayaspråkene.

Negative holdninger knyttet til bruken av *k'iche* kan tenkes å motvirke multikulturell utdanning i tilfeller hvor foreldrene har anledning til å påvirke undervisningen direkte, slik tilfellet er for PRONADE-skolene. For å avdekke eventuelle negative holdninger til mayaspråkene blant Totonicapáns befolkningen vil jeg i kapittel fem presentere en holdningsundersøkelse som ble utført under feltarbeidet i mars i år. Først foreligger imidlertid en analyse av det språklige og multikulturelle innholdet i undervisningen i oppgavens neste kapittel.

4. Analyse av det språklige og kulturelle innholdet i undervisningen

Det overordnede målet med denne oppgaven er å undersøke i hvilken grad og på hvilken måte desentralisering av utdanningssystemet i Guatemala har hatt betydning for graden av multikulturell utdanning i skolen. I dette kapittelet følger en systematisk sammenlikning av innholdet i undervisningen ved desentraliserte og sentraliserte skoler. Kapittelet er delt inn i to delanalyser. Mens delanalyse én studerer graden av k'iche i undervisning, tar delanalyse to for seg det kulturelle innholdet i pensumlitteraturen. Den overordnede hensikten med analysen er å teste hypotesen som ble presentert i kapittel tre om at desentralisering bidrar til multikulturell utdanning.

4.1 Skolens språklige innhold

Oppgaven tar utgangspunkt i tre variabler for å fange opp graden av k'iche i undervisningen. Den første variabelen måler andelen tospråklige lærere, den andre variabelen undersøker hvorvidt pensumlitteraturen foreligger på k'iche eller på spansk og den tredje variabelen måler urspråksundervisningens omfang, med hensyn til hvilke klassertrinn som mottar undervisning på k'iche og hvor mye. Graden av multikulturell utdanning oppfattes som høy dersom skolene har en høy andel tospråklige lærere, lærebøker på k'iche og et relativt stort omfang av tospråklige undervisning.

4.1.1 Andelen tospråklige lærere

Fordi alle skolene i undersøkelsen varierer i elevantall og med hensyn til økonomiske ressurser varierer de naturlig nok også med hensyn til antall lærere. For at skolene skal være sammenliknbare tar oppgaven derfor utgangspunkt i prosentandelen tospråklige lærere ved hver skole i det den skal sammenlikne på tvers av gruppene. En tospråklig lærer vil i denne sammenheng si at en lærer er ansatt på bakgrunn av at hun eller han er i stand til å undervise både på spansk og på k'iche. Som det fremgår

av tabell 4.1 foreligger det en tydelig forskjell mellom de desentraliserte og de sentraliserte skolene i undersøkelsen. Mens samtlige lærere ved de tidligere PRONADE-skolene er tospråklige, varierer andelen ved de tre sentraliserte skolene fra at nesten $\frac{3}{4}$ av lærerne er tospråklige til at under halvparten av lærerstaben er rustet til å undervise i begge språk.

EORM	Tospråklige lærere	PRONADE	Tospråklige lærere
Chimente	50 % 4/8	Chuicá	100 % 5/5
Chichaclán	40 % 2/5	Patzité	100 % 2/2
Tzanixam	73 % 11/15	Chonimabaj	100 % 4/4

Tabell 4.1: Tospråklige lærere ved sentraliserte skoler (til venstre) og desentraliserte skoler (til høyre) i relative og absolutte tall

Det er interessant å observere at samtlige lærere ved de tidligere PRONADE-skolene er tospråklige. Ut i fra første øyekast gir en slik observasjon medhold i hypotesen om at desentralisering bidrar til multikulturell utdanning. I samtaler med foreldre og lærere kommer det frem at det er foreldrekomiteene som har hatt det overordnede ansvaret for å ansette lærere og å tilrettelegge for tospråklig læring ved samtlige desentraliserte skoler. Dette er også i samsvar med PRONADEs overordnede strategi (jf. kapittel 3.5). En forelder og tidligere komitémedlem ved Chuicá understreker at tospråklighet hele tiden var en målsetning for foreldrekomiteen så lenge skolen lå under PRONADE (forelder 2009a). Han bekrefter at han selv, i samarbeid med de øvrige komitémedlemme, hadde det fulle ansvaret for å ansette lærere og at valget utelukkende falt på lærere som både behersket spansk og k'iche. Også ved de to øvrige PRONADE-skolene kan tidligere COEDUCA-medlemmer bekrefte at foreldrekomiteene har hatt det overordnede ansvaret for å ansette, lønne og avskjedige lærere. Også ved disse to skolene har det blitt stilt krav om tospråklighet under ansettelsesprosessene (forelder 2009b og 2009c).

Under en samtale med en av lærerne ved Chuicá kommer det imidlertid frem at vedkommende foretrekker å undervise på spansk fremfor på mayaspråket fordi hun, på tross av at hun per definisjon er tospråklig, føler seg tryggere i spansk enn i k'iche (lærer 2009a). ”I og med at alle elevene behersker spansk og kun de aller færreste forstår k'iche er det mest naturlig at undervisningen også foregår spansk”, påpeker læreren som ikke ser noe problem i dette, til tross for at både hun selv og de øvrige lærerne ved skolen er ansatt på en tospråklig basis (lærer 2009a, [min oversettelse]). Det kan altså se ut til at den enkelte lærer ved Chuicá kan velge hvilket språk undervisningen skal foregå på, hvilket setter informasjonen i tabell 4.1 i et nytt lys. For mens foreldrekomiteene ved de tidligere PRONADE-skolene konsekvent har ansatt tospråklige lærere, kan ovenstående informasjon tyde på at de tospråklige lærerne selv velger hvilket språk de vil undervise på og at dette i flere tilfeller er spansk.

Heller ikke ved de sentraliserte skolene ser det ut til at andelen tospråklige lærere nødvendigvis korresponderer med den faktiske andelen tospråklig undervisning som tilbys ved skolene. ”Ettersom alle barna ved skolen behersker spansk bør lærerne få undervise i spansk dersom dette er dette som faller dem enklest”, mener rektor (2009b, [min oversettelse]) ved Chimente som påpeker at også flere av skolens enspråklige lærere skulle kunne gi en enkel form for undervisning på k'iche dersom dette hadde vært nødvendig, men at foreldrene helst ønsker at barna skal motta undervisningen på spansk. Også ved Chichaclán konstaterer skolens rektor at foreldrene foretrekker at barna deres undervises i spansk. ”Dette er en følge av diskrimineringen som har foregått av urfolk i landet vårt”, mener han og legger til at ”for dem [ladinoene] er vi ingen, derfor er vi nødt til å lære oss spansk” (rektor 2009c, [min oversettelse]). Ved Tzanixam er språksituasjonen en noen annen ved de to øvrige sentraliserte skolene. Mens befolkningen i lokalsamfunnene rundt Chimente og Chichaclán i hovedsak snakker spansk, anslår rektor ved Tzanixam at så mye som 98,5 % av elevene ikke behersker så mye som et ord i spansk i det de begynner på skolen (rektor 2009d). Også her ønsker foreldrene at barna deres skal lære seg spansk i og med at de allerede behersker k'iche og fordi det blir ansett som en fordel å kunne spansk dersom man skal søke seg jobber i hovedstaden eller i en annen landsby hvor

befolkningen praktiserer spansk eller et av de øvrige mayaspråkene. Ettersom elevene kun snakker k'iche de første årene på skolen utgjør imidlertid den tospråklige undervisningen en essensiell del av skolehverdagen for skolens yngste elever. Flere av lærerne synes derfor det er synd at utdanningsdepartementet ikke tilbyr ekstra språkundervisning, slik at flere lærere får muligheten til å opparbeide seg kunnskaper i k'iche. ”Hvordan forventer de [MINEDUC] at vi skal kunne undervise på k'iche hvis vi ikke har blitt opplært i språket selv?” spør en av lærerne.

Oppsummert viser denne variabelen at det foreligger en systematisk forskjell mellom de to gruppene av skoler og at det er de desentraliserte skolene som kommer ut som de mest multikulturelle. På bakgrunn av ovenstående empiriske observasjoner kan det imidlertid se ut til at andelen tospråklige lærere ikke korresponderer med den faktiske andelen av tospråklig undervisning som tilbys ved skolene, verken innenfor den ene eller den andre gruppen (dette vil jeg komme tilbake til under punkt 4.1.3). Inntil videre beholdes hypotesen om at desentralisering bidrar til multikulturell utdanning.

4.1.2 Språklig innhold i pensumlitteraturen

Følgende variabel er en dikotomi som baserer seg på hvorvidt lærebøkene foreligger på spansk eller på k'iche. I likhet med den forrige variabelen som målte andelen tospråklige lærere demonstrerer også denne et markant skille mellom de to gruppene av skoler. Samtlige sentraliserte skoler har pensumlitteratur på k'iche, mens dette ikke er tilfellet for noen av de desentraliserte skolene i undersøkelsen.

EORM	Pensumlitteratur på k'iche?	PRONADE	Pensumlitteratur på k'iche?
Chimiente	Ja	Chuicá	Nei
Chichaclán	Ja	Patzité	Nei
Tzanixam	Ja	Chonimabaj	Nei*

**Læreren benytter imidlertid en bok som hun har anskaffet seg selv fra tid til annen*

Tabell 4.2: Informasjon om hvorvidt pensumbøkene foreligger på k'iche ved sentraliserte skoler (til venstre) og desentraliserte skoler (til høyre)

Ettersom PRONADE-skolene kom ut som svært multikulturelle på den forrige variabelen er det noe bemerkelsesverdig å observere at ingen av de desentraliserte skolene har pensumlitteratur på k'iche. Under forrige punkt kom oppgaven frem til at foreldrekomiteene har hatt ansvaret for å velge ut skolens lærere. De samme informantene kan for øvrig bekrefte at foreldrekomiteene ikke har det overordnede ansvaret når det kommer til valg av pensumlitteratur.

I forbindelse med totalødeleggelsen av det gamle skolebygget under orkanen Stan i 2005¹⁷ er det en nasjonal NGO som har stått for leveransen av lærebøker til Chuicá. Skolens tidligere foreldrekomite-medlem kan bekrefte at komiteen utover dette ikke har hatt noe videre ansvar for å anskaffe lærebøker. Også ved Chonimabaj forklarer ”María”¹⁸, et tidligere medlem av skolens foreldrekomite, at innkjøp av lærebøker og øvrig skolemateriell har ligget utenfor komiteens ansvarsområde. Hun forklarer at det er utdanningsdepartementet som har hatt det overordnede ansvaret for å forsyne skolen med lærebøker. María påpeker at foreldrene ikke hadde økonomiske resurser til å kjøpe inn egne lærebøker og at komitémedlemmene heller ikke hadde anledning til å be PRONADE om mer penger (forelder 2009c). Siden skolen mangler lærebøker på k'iche hender det at Victoria, som underviser skolens tredje- og fjerdeklassinger, benytter en bok som hun selv anskaffet seg da hun studerte til å bli lærer. Victoria forklarer at skolen gjentatte ganger har spurt koordineringspersonalet på fylkeskontoret om de kan få flere lærebøker uten at forespørselen har blitt innfridd. Hun forklarer dette med at Chonimabaj antageligvis har blitt nedprioritert fordi de har vært en PRONADE-skole og håper derfor at skolen skal få flere lærebøker nå som skolen ikke lenger ligger under PRONADE. ”I fjor fikk vi for første gang tilsendt én bok per elev fra utdanningsdepartementet”, forteller hun (lærer 2009b, [min oversettelse]) og forklarer at elevene tidligere måtte gå sammen tre-fire stykker om én bok. Også ved Patzité har flere elever vært nødt til å dele på lærebøkene. ”Å være en

¹⁷ Orkanen Stan førte med seg store ødeleggelser til Guatemala. Det antas at 1,5 millioner guatemaltekere ble rammet og nærmere 2000 drept mens orkanen herjet som verst i oktober 2005. Oversvømmelser og jordskred isolerte hele landsbyer og begravde skoler, veier og hus. Særlig ble mayasamfunnene hardt rammet (ActionAid 2006).

¹⁸ Jeg har valgt å benytte meg av fiktive navn for å sikre anonymitet av kildene. Dette gjelder samtlige navngitte personer i oppgaven. Da dette er klarert velger imidlertid å la være å bruke anførselstegn videre i oppgaven.

PRONADE-skole har i det store og hele hatt negative konsekvenser for oss”, forklarer Carlos (rektor 2009a, [min oversettelse]). Han mener at regjeringen først og fremst har prioritert de statlige skolene mens Patzité kun har mottatt et restlager av undervisningsmateriale. Carlos synes at utdanningsdepartementet, både nasjonalt og regionalt gjennom fylkeskontorene, har hatt en diskriminerende holdning overfor PRONADE-skolene, hvilket han mener har gått utover elevene og deres evne til å tilegne seg læring.

I likhet med de desentraliserte skolene Patzité og Chonimabaj har samtlige sentraliserte skoler i undersøkelsen mottatt undervisningsmateriale fra utdanningsdepartementet. Det faktum at det kun er de sentraliserte skolene som er utstyrt med bøker på k'iche kan altså tyde på at utdanningsdepartementet har differensiert mellom desentraliserte og sentraliserte skoler når det kommer til distribusjon av skolemateriale, slik flere av lærerne ved de tidligere PRONADE også har antydnet. En av de tidligere PRONADE-skolene har dessuten mottatt undervisningsbøker fra en nasjonal NGO. Til tross for at samtlige sentraliserte skoler har pensumlitteratur på urspråket kan det imidlertid se ut til at flere lærere velger å benytte seg av spanske lærebøker i stedet for lærebøkene som foreligger på k'iche. For eksempel har Chichaclán mottatt flere av utdanningsdepartementets lærebøker på k'iche, både i samfunnsfag og i matematikk. ”Men mattebøkene bruker vi ikke”, forklarer læreren som mener at barna har enklest for å lære matematikk på spansk ettersom det er dette språket de behersker best (lærer 2009c, [min oversettelse]). Læreren stiller seg generelt svært kritisk til statens prioritering av tospråklig undervisning i skolen. ”Det er viktig å lære k'iche”, påpeker han, ”men skolen er ikke stedet for å lære det bort”. Selv mener han at morsmålsundervisningen bør foregå innenfor hjemmets fire vegger og at det statlige fokuset på multikulturell utdanning kun er en fasade for at staten skal motta mer støtte fra internasjonale organisasjoner. Han synes heller at staten bør bruke prioriteringene sine på andre ting, som for eksempel å gi familiene ekstra økonomisk støtte til å sende barna sine på skolen. Det hender nemlig stadig vekk at elever ikke dukker opp til timen fordi de er nødt til å jobbe. Læreren peker på et tomt sete ved en av pultene. ”Jeg har ikke sett denne eleven på flere dager”, sier han (lærer 2009c, [min oversettelse]), ”... og da jeg spurte

de andre elevene hvor han er, kunne de fortelle meg at han ikke kommer på skolen fordi skoene hans er ødelagte. Tenk deg det!”. Periodisk fravær synes å være en utfordring ved flere av skolene. Den økonomiske situasjonen i Guatemala tvinger ofte elever til å være borte fra skolen flere dager i strekk for å jobbe, hvilket utvilsomt går utover elevens evne til å tilegne seg læring.

Det ser ut til at flere av lærerne foretrekker å benytte seg av undervisningsmaterialet som foreligger på spansk også ved Tzanixam. Juan Pablo viser frem et sett med lærebøker på k'iche i samfunnsfag og matematikk som skolen har fått tilsendt fra undervisningsdepartementet, akkurat som ved Chichaclán. ”Ettersom barna ikke kan lese på k'iche så bruker jeg heller de bøkene som foreligger på spansk”, forklarer han imidlertid (lærer 2009d, [min oversettelse]), et utsagn som er særlig interessant ettersom oppgaven alt har slått fast at 98,5 % av elevene kun behersker k'iche i det de begynner på skolen. Til tross for at elevene mottar tospråklig undervisning og hoveddelen av undervisningen de første skoleårene gis på k'iche, har Juan Pablos elever, som går i tredje og fjerde klasse, opparbeidet seg lese- og skriveferdigheter på spansk og ikke på k'iche. Dette gir inntrykket av at også denne skolen – på tross av sosio-geografisk beliggenhet i et lokalsamfunn hvor k'iche utgjør dagligspråket – har nedprioritert k'iche på bekostning av spansk. Juan Pablo mener at både innføringen av k'iche, men også engelsk som elevene blir introdusert for i tredje klasse er nokså passivt fra myndighetenes side. ”De sender oss bøker og innimellom [hver fjerde til sjette måned] kommer det noen fra DIGEBI som vil se på lærerplanene våre og som kanskje ber barna skrive ned noen ord på k'iche”, sier han og mener at dette ikke er godt nok. Han understreker at utdanningsdepartementet dessuten ikke krever noen evaluering av den tospråklige undervisningen. ”Det foreligger ikke noe parameter for å måle hvilket nivå elevene befinner seg på når det gjelder k'iche. Hadde det gjort det hadde vi som lærere så klart måtte gjort mer ut av undervisningen”, innrømmer han (lærer 2009d, [min oversettelse]). Det kan altså se ut til at lærere ved de sentraliserte skolene velger å nedprioritere urspråksundervisningen fordi det ikke foreligger noen insentiver fra statens side. Fraværet av en nasjonal målestokk over hvilket nivå elevene befinner seg på i k'iche vil ha implikasjoner for graden av multikulturalisme

idet flere lærere, i likehet med Juan Pablo, ser dette som en mulighet til å ”slippe unna” urspråksundervisningen.

Oppsummert viser variabelen som måler det språklige innholdet i pensumlitteraturen at det også her foreligger systematiske forskjeller mellom de to gruppene av skoler. På denne variabelen er det imidlertid de sentraliserte skolene som kommer ut som de mest multikulturelle, selv om man også her kan spørre seg i hvor stor grad funnene korresponderer med den faktiske andelen tospråklig undervisning, ettersom de empiriske observasjonene avslører at flere av lærerne lar være å benytte seg av undervisningsmaterialet på k’iche. Resultatene i denne variabelen peker altså i motsatt retning enn den forrige, hvilket i dette tilfellet bidrar til å svekke hypotesen om at desentralisering bidrar til multikulturell utdanning.

4.1.3 Andelen av undervisningen som foregår på k’iche

For å undersøke omfanget av den tospråklige undervisning ved skolene tar oppgaven utgangspunkt i en variabel som fanger opp hvor stor andel av undervisningen som blir gitt på k’iche og hvilke klassetrinn som mottar denne undervisningen. Det synes å være felles for alle skolene at urspråksundervisningen ikke følger noen bestemt timeplan eller er forebeholdt enkelte fag. Den tospråklige undervisningen synes i stedet å være inkorporert i den øvrige undervisningen eller å bli gitt som egen språkundervisning et visst antall timer eller minutter i uken. Det store flertallet av elevene ved skolene jeg har besøkt snakker spansk til daglig og det er kun ved Tzanixam og Chonimabaj at majoriteten av elevene mestrer k’iche over spansk når de begynner på skolen. Funnene blir presentert i tabell 4.3.

	Klassetrinn	Andel av undervisningen
Chimente	1. til 3. klasse	To timer nesten hver dag
Chichaclán	1. og 2. klasse	Sjeldent
Tzanixam	Preprimaria til 3. klasse	Inkorporert hver dag
Chuícá	Alle	Sjeldent
Patzité	4. til 6. klasse	45 min hver uke
Chonimabaj	Preprimaria til 2.klasse*	To timer hver dag

**Det gis for tiden ikke undervisning for skolens 3. og 4. klassinger fordi elevene mangler notatbøker*

Tabell 4.3: Klassetrinn som mottar undervisning på k'iche og antall timer per uke ved sentraliserte skoler (over) og desentraliserte skoler (under)

Den sentraliserte skolen Tzanixam skiller seg ut som den skolen som tilbyr størst andel av undervisningen på k'iche. I teorien skal elevene motta tospråklig undervisning fra første skoleår (preprimaria) til og med tredjeklasse. På grunn av mangel på tospråklige lærere er det imidlertid kun én av skolens to tredjeklasser som mottar undervisning på k'iche. ”Det er en stor overgang fra barna å gå rett fra andreklasse hvor de snakker k'iche, for så å få meg som lærer som kun snakker spansk”, forklarer Hugo som har ansvaret for undervisningen i denne klassen (lærer 2009e, [min oversettelse]). Selv om han forstår visse ord og setninger på k'iche er ordforrådet hans for dårlig til å undervise elevene i morsmålet deres. I de øvrige klassene, frem til fjerde klasse, blir imidlertid k'iche inkorporert som en del av den øvrige undervisningen. Som oppgaven alt har vært inne på begynner majoriteten ved Tzanixam på skolen uten å kunne så mye som et ord på spansk. I preprimaria, barnas første undervisningsår, følger derfor hele undervisningen på k'iche mens elevene allerede i første klasse blir introdusert for det spanske språket. Det er imidlertid ikke før i tredje klasse at spansk utgjør størsteparten av undervisningsmengden. Kun hver torsdag og fredag etter lunsj underviser Juan Pablo tredjeklassingene sine i k'iche. Læreren påpeker at det er viktig at elevene blir undervist i k'iche selv når de

begynner å tilegne seg relativt gode kunnskaper på spansk og påpeker videre at elevene, til tross for at de snakker flytende k'iche, ikke nødvendigvis mestrer å lese og skrive på urspråket. Allerede i punkt 4.1.2 konstaterte jeg at elevene i tredje klasse ved Tzanixam er flinkere til å lese på spansk enn på k'iche. Juan Pablo mener derfor det er et stort problem at skolen ikke har nok lærere som kan tilby tospråklig undervisning til begge tredjeklassene. Dessuten er det flere av elevene i tredje klasse som ennå ikke er særlig gode i spansk. "Selv om det er forventet at elevene skal ha et ganske høyt nivå i spansk når de begynner i tredjeklasse, er dette slettes ikke tilfellet", påpeker han (lærer 2009d, [min oversettelse]).

Chimente tilbyr en mindre andel tospråklig undervisning enn Tzanixam, men skiller seg likevel ut som en av skolene i hele utvalget med størst andel undervisning på k'iche. Her gis det imidlertid ingen urspråksundervisning i preprimaria, hvilket kan forklares med at så godt som alle elevene behersker spansk når de begynner på skolen. I første til og med tredje klasse mottar imidlertid elevene to timer k'iche hver dag (rektor 2009b). Gabriel, som er lærer for andreklassingene, forklarer at han vanligvis bruker første halvdel av skoledagen til å undervise i k'iche. For tiden lærer han elevene å skjelne forskjellen i uttalen på forskjellige ord (som [ik] og [ik']) og ber de skrive ned enkle ord i kladdebøkene sine (som "hest", "is", osv.). Det er interessant å observere at elevene, til tross for at undervisningen foregår på k'iche, konsekvent stiller læreren spørsmål på spansk, hvilket antageligvis henger sammen med skolens sosio-geografiske beliggenhet og det faktum at majoriteten av elevene benytter spansk til daglig med foreldre og med venner.

Chichaclán befinner seg i bygden Paquí, få kilometer utenfor Totonicapán sentrum, hvor den daglige bruken av spansk blant mayaene kan sees i sammenheng med urbanisering og økonomisk utvikling på 70-tallet. På bakgrunn av skolens sosio-geografiske beliggenhet synes behovet for tospråklig undervisning også her å være mindre enn ved Tzanixam. Det er kun skolens første- og andreklassinger som mottar tospråklig undervisning. Miguel, som er lærer i klassen som kombinerer de to klassetrinnene forklarer at han kun en svært sjelden gang underviser på k'iche, men at han i anledning besøket mitt ønsker å utføre "et lite eksperiment" akkurat denne

dagen. Læreren bruker den første halve timen til å undervise på spansk mens han i andre halvdel skifter over til k'iche. Det er interessant å observere overgangen, for med en gang Miguel begynner å snakke til elevene på urspråket begynner barna å le. Dette er tydeligvis ingen normal undervisningsform for første- og andreklassingene. Læreren tegner videre noen figurer (hund, hus, o.l.) på tavlen og ber elevene forklare hva han har tegnet. Det er de samme tre-fire som svarer hver gang. ”Som du kan se stiller over halvparten av klassen seg komplett uforstående til det som foregår på tavlen”, triumferer læreren (2009c, [min oversettelse]) som har fått eksperimentet sitt bekreftet. ”Utdanningsdepartementet kjenner ikke til de språklige realitetene rundt omkring i landet”, legger han imidlertid til mer alvorstynget. Han forteller at han tidligere jobbet på en skole i provinsen Quiché, nordøst for Totonicapán, i et område hvor flere av elevene kun behersket k'iche. ”På denne skolen var det nødvendig å undervise i k'iche ettersom de færreste av barna forstod spansk. I slike omgivelser er tospråklig undervisning både viktig og nyttig”, slår han fast og legger til at ”staten bør derfor fokusere den tospråklige undervisningen nettopp på disse områdene og ikke i områder hvor befolkningen mestrer spansk” (lærer 2009c, [min oversettelse]). ”De [MINEDUC] har dessuten ikke nok ressurser til å sjekke opp om skolene faktisk tilbyr tospråklig undervisning”, legger han til. Utsagnet er i tråd med oppfatningen til lærer Juan Pablo ved Tzanixam (punkt 4.1.2). Igjen kan det altså se ut til at lærere velger å nedprioritere tospråklig undervisning fordi det ikke foreligger noen insentiver fra statens side, hvilket også ved Chichaclán får følger for det multikulturelle aspektet ved undervisningen.

Blant de tidligere PRONADE-skolene er det Chonimabaj som tilbyr størst andel tospråklig undervisning. Som ved Tzanixam ser det ut til at det relativt store omfanget av urspråksundervisningen også her kan forklares med skolens sosio-geografiske beliggenhet da flesteparten av elevene mestrer k'iche bedre enn spansk når de begynner på skolen (lærer 2009f). Den tospråklige undervisningen er ikke fastsatt etter noen bestemt timeplan og lærer Javier forklarer at i hvor stor grad lærerne velger å undervise i spansk beror på elevenes egne behov. Behovet er som regel størst blant elevene i preprimaria, følgelig blir det også gitt mest undervisning på k'iche her. Selv bruker Javier ca. to timer på å undervise første- og

andreklassingene i k'iche hver dag, hvilket er en relativt stor andel sammenliknet med de øvrige to PRONADE-skolene (se tabell). Forholdene er imidlertid noe annerledes for tredje og fjerde klasse. Lucia forklarer at hun normalt pleier å vie én time og 45 minutter to ganger i uken til urspråksundervisning for skolens tredje- og fjerdeklassinger, men at hun per i dag (hvilket vil si to måneder ut i det akademiske skoleåret) ennå ikke har påbegynt undervisningen i k'iche fordi elevene mangler kladdebøker. Lucia forklarer at foreldrene ikke ønsker å kjøpe inn kladdebøker fordi de mener at dette er skolens ansvar, mens skolen på sin side ikke har mottatt nok kladdebøker fra utdanningsdepartementet. "Såfremt fylkeskontoret ikke sender flere kladdebøker blir det heller ingen undervisning på k'iche", forklarer Lucia (lærer 2009b, [min oversettelse]). I punkt 4.1.2 hentydet jeg at utdanningsdepartementet har differensiert mellom desentraliserte og sentraliserte skoler når det kommer til undervisningsmateriale. I Chonimabajs tilfelle kan det se ut til at dette går utover graden av multikulturell utdanning fordi mangelen på kladdebøker gjør at elevene i tredje og fjerde klasse ikke mottar undervisning på k'iche. Samtidig er det grunn til å være noe forsiktig med å rette kritikken utelukkende mot utdanningsdepartementet uten informasjon som kan bekrefte påstanden om at departementet faktisk har differensiert med henhold til undervisningsmateriell. Dersom tilfellet er slik at skolene får et gitt antall kladdebøker fra departementet som skal fordeles på fag og elever, og departementet ikke nødvendigvis gir beskjed om at "kladdebok én skal brukes til matte, kladdebok skal brukes til historie, osv.", er det for øvrig lærernes eget ansvar å fordele bøkene på elever og på fag. Det kan antas at en lærer som virkelig mener det er viktig at elevene lærer å lese og skrive på urspråket vil be elevene om å dele en kladdebok mellom flere fag. Dette har ikke vært tilfellet ved Chonimabaj, hvilket kanskje sier noe om lærerens egne vurderinger i henhold til viktigheten av k'iche. Uten at jeg hadde anledning til å observere undervisningen i femte og sjette klasse antar jeg at undervisningen også i disse klassene i hovedsak er enspråklig, til tross for at Javier påstod at skolen tilbyr tospråklig undervisning til alle klassetrinn. Denne antagelsen skyldes det faktum at elevene allerede i tredje klasse har tilegnet seg bedre lese- og skrivekunnskaper i spansk enn i k'iche. Det gjennomgående mønsteret ved de øvrige skolene har vært at elevene først og fremst

benytter seg av spansk i de øverste klassetrinnene og det er liten grunn til å tro at Chonimabaj skal skille seg ut fra de øvrige på dette punktet. Fordi verken femte- og sjetteklassingene eller læreren var tilstede på skolen denne dagen fikk jeg imidlertid ikke anledning til å bekrefte dette.

Læreren for fjerde, femte og sjette klasse ved Patzité benytter 45 minutter hver onsdag ettermiddag til å undervise skolens eldste elever i k'iche. Patzité er en liten skole med kun to lærere fordelt på to klasser. Carlos har ansvaret for undervisningen av de eldste elevene og forklarer at elevene i forrige uke lærte å skrive ordene "tre", "hus" og "stol" (lærer 2009g). I likhet med de øvrige skolene ser altså undervisningsformen på k'iche ut til å gå ut på å uttale og å stave enkle ord. Det skal sies at det er begrenset hvor mye kunnskap en elev faktisk har evne til å tilegne seg med en slik enkel form for språkundervisning. Denne lettfattelige formen for urspråksundervisning ser imidlertid ut til å være et fellestrekk ved samtlige skoler. For selv om skolene varierer med hensyn til omfang, ser det tilsynelatende ut til at ingen legger opp til at elevene skal bli lese- og skrivekyndige i k'iche, hvis skriftspråk derfor står i fare for å gå tapt med tiden. Læreren ved Patzité mener imidlertid at det er svært viktig at elevene får disse 45 minuttene med undervisning i k'iche én gang i uken. "Det er viktig både for å bevare språket og for å bevare deler av mayakulturen", påpeker han (lærer 2009g, [min oversettelse]), selv om det er tydelig at den tospråklige undervisningen er krevende for de av elevene som ikke snakker k'iche til daglig, hvilke utgjør cirka fire femtedeler av klassen. Flere sliter for eksempel med å presentere seg med frasen "jeg heter...". Carlos forklarer at urspråksundervisningen både er myntet på de som snakker k'iche til daglig og de som ikke gjør det. Han legger vekt på at samtlige elever som snakker flytende k'iche har store problemer med å lese og skrive urspråket. Hvorvidt den tospråklige undervisningsformen som skolen tilbyr er tilstrekkelig for et slikt formål synes læreren imidlertid ikke å ha tatt stilling til.

Av samtlige skoler i utvalget står Chuicá frem som skolen som tilbyr minst andel tospråklig undervisning til elevene sine. Skolens rektor konstaterer at så godt som alle elevene ved skolen praktiserer spansk, både hjemme og på skolen, og at mesteparten

av undervisningen derfor også foregår på spansk. I følge rektoren skal imidlertid undervisning i prinsippet foregå som en tospråklig blanding hvor læreren snakker k'iche dersom de mener det er nødvendig. Jo mer jeg snakker med lærerne, jo tydeligere kommer det imidlertid frem at det kun er en særdeles liten andel av undervisningen som foregår på k'iche. "Vi underviser kun i k'iche om vi behøver", forteller en lærer som påpeker at verken han eller de øvrige lærerne bruker k'iche regelmessig. "Kun dersom elevene selv stiller et spørsmål på k'iche, og det pleier de ikke å gjøre", bekjenner han (lærer 2009h, [min oversettelse]).

Selv om samtlige skoler varierer noe med hensyn til omfanget av den tospråklige undervisningen, se tabell 4.3, finnes det enkelte fellestrekk innad i gruppene hva angår klassetrinn. Urspråksundervisningen ved de sentraliserte skolene konsentreres først og fremst rundt skolens yngste elever. Et slikt mønster kan sammenliknes med programmene som ble innført allerede på 60- og 80-tallet som tok sikte på å integrere urbefolkning i skolesystemet ved å tilby mayaene undervisning på eget morsmål de første skoleårene. Som jeg var inne på i innledningskapittelet ble imidlertid begge disse forsøkene kritisert for å være "only a transitional step to aid in the acculturative process of Indian children" (Bryan 2006:12). Er dette også tilfellet for de sentraliserte skolene i dag? Angivelig kan det se ut til at også disse skolene benytter tospråklig undervisning som et "springbrett" for å tilrettelegge for videre undervisning på spansk når elevene har opparbeidet seg gode nok ferdigheter. I så måte kan den tospråklige undervisningsformen ved disse skolene fortsatt kritiseres for å være nok en metode for å integrere mayaene inn i den spanske kulturen. Det er imidlertid en forskjell mellom dagens desentraliserte skoler og prosjektskolene i "gamle dager", for urspråksundervisning er fraværende i preprimaria ved Chimente og Chichaclán. I motsetning tok programmene på seksti- og åttitallet sikte på å inkorporere mayaspråkene inn i undervisningen allerede i elevenes første skoleår. Fraværet kan antageligvis sees i sammenheng med skolens sosio-geografiske beliggenhet og utviklingen av spansk som dominerende språk i løpet av de siste 30-40 årene.

Tabellen viser at den tospråklige undervisningen ved de desentraliserte skolene ikke synes å følge noe fast klassetrinnsmonster. Det har alt blitt poengtert at

urspråksundervisningen synes å være fraværende ved Chuicá og at omfanget av den tospråklige undervisningen dessuten er svært lite ved både Patzité og Chonimabaj. Samlet sett kommer derfor de desentraliserte skolene noe dårligere ut enn de sentraliserte skolene i utvalget (les tabellen). Forskjellene mellom de to gruppene kan imidlertid ikke sies å være like systematiske på denne variabelen som ved de to øvrige variablene. Det ser dessuten ikke ut til at resultatene på de to ovenstående variablene har hatt særlig betydning for omfanget av urspråksundervisningen, men at denne siste variabelen i stedet har latt seg påvirke av faktorer som sosio-geografisk beliggenhet og lærernes personlige preferanser. Delanalyse én kommer altså frem til at hypotesen først blir styrket når det kommer til andelen tospråklige lærere (punkt 4.1.1), men at den deretter blir svekket når det kommer til det språklige innholdet i pensumlitteraturen (punkt 4.1.2). På denne siste variabelen er det liten systematisk forskjell mellom de to gruppene av skoler. De sentraliserte skolene ser ut til å tilby en noe større undervisningsandel på k'iche enn hva som er tilfellet for de desentraliserte skolene. På bakgrunn av dette siste funnet og funnet i punkt 4.1.2 står hypotesen i fare for å bli forkastet idet oppgaven går videre til delanalyse to.

4.2 Innholdet i pensumlitteraturen

I sin masteroppgave i antropologi understreker Anne Gry Venås (2007:132) at mayaene føler seg diskriminerte og fremmedgjort både av lærere og på grunnlag av innholdet i skolebøkene hvor kulturen blir presentert som "old-fashioned and uncivilized". Demetrio Cojtí Cuxil (1996:41) hevder videre at utdanningssystemet i Guatemala nekter mayaene kunnskap om deres egen historie og etniske realitet. Han mener at skolene "operate as a state organ par excellence, carrying out ethnocide of the Maya in the interest of the state". Også enkelte informanter understreket at skolens pensum legger lite vekt på urbefolkningen. "Vi urfolk har kanskje gjort en feil", kommenterte en lærer, "vi fokuserer ikke på vår egen kultur, skikker og verdier i undervisningen. Vi fokuserer heller på å skape en vei for barna våre slik at de kan komme seg opp og fram i samfunnet" (lærer 2009c, [min oversettelse]).

Hensikten med å studere innholdet i pensumlitteraturen er å undersøke om det foreligger innholdsmessige forskjeller på tvers av de to gruppene med hensyn til hvordan guatemalsk historie og samfunn blir presentert i dagens lærebøker. Ifølge Laclau og Mouffe (i Winther og Phillips 1999:57) er representasjon et viktig element i gruppedannelsesprosesser. Innenfor deres syn på diskurs og diskursteori er det først idet en gruppe omtales, eller at noen taler på vegne av gruppen, at den konstitueres som gruppe. Idealet er at det skal være overensstemmelse mellom ”representanten” og den gruppen den representerer. Oppgaven søker derfor å avdekke hvilke karakteristikk som benyttes for å skildre mayabefolkningen, deres kultur og historie. For å få et helhetlig bilde av lærebøkene vil oppgaven videre undersøke hva slags språkbruk og hvilke pedagogiske virkemidler som tas i bruk. Utgangspunktet for analysen er at lærebøkene fremstår som mer kulturelle jo flere karakteristikk, konsepter og pedagogiske virkemidler som anvendes i teksten. Funnene presenteres i tabell 4.4.

		Estudios Sociales 4	Historia de Guatemala	Culturas e idiomas de Guatemala
Skolesystem:		EORM	PRONADE	PRONADE
Karakteristikk	Eldre mayasivilisasjon	X	X	
	Mayaoppfinnelser	X	X	X
	Sosial organisering	X	X	
	Religion/Spiritualitet	X	X	X
	Økonomi	X	X	X
	Tradisjoner/Høytider		X	X
	Verdier			X
	Etnisk mangfold		X	X
	Språklig mangfold		X	X
Språk	”conquista” (erobring)	X	X	
	”invasión” (invadering)			X
	Pedro de Alvarado (krigerikon, sp.)	X	X	
	Tecún Umán (krigerikon, k'iche)		X	
	Multikulturalisme			X
	Diskriminering			X
	Etnosentrisme/Rasisme			X
	Assimilering			X
Kritisk Pedagogikk	Illustrasjoner	X		X
	Spørsmål og oppgaver	X		X
	Normative utsagn	X	X	X
	Oppklaring av tradisjonelle misoppfatninger		X	

Tabell 4.4: Skjematisk fremstilling av innholdet i pensumlitteraturen ved Chuicá, Chichaclán og Patzité.

Både *Historia de Guatemala*, som tilhører den desentraliserte skolen Chuicá, og *Estudios Sociales 4*, som tilhører den sentraliserte skolen Chichaclán, omtaler den eldre mayasivilisasjonen. I *Historia de Guatemala* blir denne referert til som den av de mellomamerikanske sivilisasjonene som oppnådde høyest grad av kulturell utvikling. I boken kan man lese at ”ingen blomstret med samme prakt som mayasivilisasjonen [...], det var dette folket som oppfant et skriftsystem som fortsatt forbløffer oss den dag i dag og det var her kalenderen ble perfektionert og hvor man

beregnet tiden med en slik omstendighet som vi aldri har vært vitne til hos andre folkegrupper i antikken” (Sifontes 1991:50, [min oversettelse]). Fremstillingen i *Estudios Sociales 4* er noe mer dempet, men også her blir den eldre mayasivilisasjonen omtalt som ”den høyest utviklede folkegruppen i hele Mesoamerika” (MINEDUC 2000:96, [min oversettelse]). I boken blir det påpekt at mayaene var høyt utviklet innenfor både landbruk og vitenskap. Både mayakalenderen og mayaenes tidlige utviklede skriftsystemet blir trukket frem som eksempler. Hva angår antikk historie synes det å være overensstemmelse mellom representasjon og de representerte (den eldre mayasivilisasjonen) i disse to lærebøkene. Temaet eldre mayasivilisasjon er derimot utelatt i *Culturas e idiomas de Guatemala*, som tilhører den desentraliserte skolen Patzité. Et viktig aspekt ved studien av diskurser er nettopp å si noe om det som ikke blir sagt i en tekst, nemlig det som holdes utenfor diskursen. I *Culturas e idiomas de Guatemala*’s tilfelle kan mangelen antageligvis forklares med at denne læreboken er mer samfunnsfaglig og mindre historisk enn de øvrige to. Innenfor rammene av en slik tolkning representerer trolig ikke fraværet av eldre mayasivilisasjon en manifestasjon av den hegemoniske diskursen, selv om jeg ikke med sikkerhet har mulighet til å avdekke forfatterens egentlige motiver. Også *Culturas e idiomas de Guatemala* trekker imidlertid frem mayakalenderen og mayaens tidlige skrivesystem. Samtlige bøker understreker videre at mayareligionen tradisjonelt baserte seg på naturen.

Mens det kan hevdes at alle tre lærebøker omtaler økonomiske forhold blant mayabefolkningen, er det viktig å understreke at det her foreligger noen viktige innholdsmessige forskjeller. For mens *Historia de Guatemala* og *Estudios Sociales 4* utelukkende beskriver økonomiske forhold ved å vise til hvordan mayaene tradisjonelt har livnært seg gjennom landbruket, er *Culturas e idiomas de Guatemala* den eneste av bøkene som nevner økonomiske forskjeller mellom maya og ladino. Denne boken har altså klart å fange opp et viktig aspekt ved det guatemalske samfunnet. Nå gir imidlertid heller ikke denne boken noen helhetlig beskrivelse av sosioøkonomiske forskjeller i Guatemala i dag, men nøyer seg med å påpeke at urbefolkningen scorer lavere på *human development index* som måler antatt levealder, analfabetisme og inntekt per innbygger (Roncal og Guorón 2002:23).

Motdiskursen kan dermed sies å være moderat. Samtidig trekker faktaopplysningen imidlertid boken i en multikulturell retning.

Etnisk og språklig mangfold blir i litteraturen ansett som to av de kanskje viktigste aspektene utad ved mayakulturen i dag. Det er derfor særlig interessant å observere at *Estudios Sociales 4* verken omtaler det språklige eller det etniske mangfoldet blant urbefolkningen, noe som er en betydelig svakhet med tanke på bokens multikulturelle aspekt. ”I diskursive gruppedannelsen lukker man således dels ’den anden’, den som man identifiserer seg i modsætning til, ude, og til dels ignorerer man de forskelle som er i gruppen indadtil [...] Gruppedannelse er i den forstand politisk”, skriver Winther og Phillips (1999:57). Ved å ignorere forskjellene innad i mayabefolkningen kan *Estudios Sociales 4* hevdes å føye seg til den monokulturelle diskursen. I *Historia de Guatemala* gis det på den andre siden et svært godt innblikk i det etniske mangfoldet (både historisk opprinnelse og geografisk tilhørighet) blant urbefolkningen, mens det språklige mangfoldet er viet svært liten plass. Kun med én setning nevnes det at ”urbefolkningen kan deles inn i etnisk-lingvistiske grupper” (Sifontes 1991:59, [min oversettelse]). Mens læreboken med hensyn til det etniske aspektet kan sies å representere en multikulturell motdiskurs, er dette altså ikke tilfellet når det kommer til språk. *Culturas e idiomas de Guatemala* er til sist den av lærebøkene som gir det mest korrekte og reflekterte bildet av Guatemalas språklige mangfold. Boken understreker ved flere anledninger at Guatemala er en multilingvistisk nasjon og påpeker at det er ”ukorrekt å referere til urspråkene kun som ulike mayadialekter” (Roncal og Guorón 2002:87, [min oversettelse]). Boken vier et eget kapittel til å beskrive de ulike språkene som praktiseres i dagens Guatemala og har et tydelig standpunkt om at språket er en viktig del av landets kulturarv. Dette kommer frem gjennom utsagn som at ”språket er mer enn et instrument for kommunikasjon, det er selve kulturens sjel” og ”dersom et folk mister språket sitt, så endrer det sin måte å være på og mister en stor del av kulturen sin” (Roncal og Guorón 2002:91, [mine oversettelser]). I tillegg bruker boken flere sider til å oversette ord og uttrykk fra maya k’iche til spansk. Uten å skille mellom ulike etniske mayaidentiteter deler boken inn i ulike underkapitler som tar for seg ”la cultura ladina”, ”la cultura maya”, ”la cultura garífuna” og ”la cultura xinca”; landets fire folkegrupper. Når det

kommer til språklig og etnisk heterogenitet representerer altså *Culturas e idiomas de Guatemala* en tydelig motdiskurs til den hegemoniske diskursen.

Det er kun pensumlitteraturen ved de to desentraliserte skolene som omtaler spesifikke mayaskikker og tradisjoner. *Historia de Guatemala* beskriver begravelsesritualer og menneskeofringer mens *Culturas e Idiomas de Guatemala* blant annet understreker at nyttårsaften, etter mayakalenderen, er en høytid for mayaene. *Culturas e Idiomas de Guatemala* er dessuten den eneste av lærebøkene som omtaler spesifikke mayaverdier. Boken legger vekt på takknemlighet (for tjenester og gaver, men også for en ny dag og en ny kveld), fellesskapsfølelse (i hjemmet, i landsbyen og på arbeid) og respekt for eldre (foreldre og besteforeldre, men også øvrig befolkning i lokalsamfunnet) (Roncal og Guorón 2002:60-61). De manglende beskrivelsene av tradisjoner og høytider samt spesifikke mayaverdier svekker *Estudios Sociales 4*'s evne til å representere mayaene. Det er tydelig at denne læreboken, som tilhører den sentraliserte skolen Chichaclán, i større grad fokuserer på karakteristikker av urbefolkningen i "gamle dager" (den beskriver sosial organisering og økonomiske forhold for flere hundre år siden) heller enn å beskrive urfolkets karakteristikker og posisjon i samfunnet i dag.

Det er videre interessant å merke seg at to av lærebøkene konsekvent bruker termen erobring mens *Culturas e idiomas de Guatemala*, som den eneste, benytter termen invasjon for å beskrive spanjolenes inntog i Mellom Amerika. I sin snart tyve år gamle studie av innholdet i guatemalske skolebøker skiller Ronald Wilhelm (1992) mellom bruken av de to termene. Ifølge Wilhelm inneholder ordet "erobring" (*conquista*) en implisitt oppfatning om erobrernes "teknologiske, kulturelle og moralske overlegenhet over de som erobres". Han skriver at ordet ofte blir forbundet med at spanjolene kom "'en buena forma' (in good form or style); i.e. peacefully with good intentions". På den andre siden mener Wilhems at ordet "invasjon" (*invasión*) gir et mer virkelighetsnært bilde av hva som faktisk skjedde når spanjolene "came with trickery and brought war and slavery". Han gir følgende definisjon av invasjon: "et voldelig og umoralsk oppbrudd av en kultur over en annen" (Wilhelm 1992:22, [min oversettelse]). Som nevnt er det kun læreboken ved den desentraliserte skolen

Patzité som benytter ordet invasjon. Her (i *Culturas e idiomas de Guatemala*) forekommer imidlertid ordet kun to ganger i teksten. Den første gangen i forbindelse med et sitat og andre gang for å beskrive ankomsten av det spanske språket som ”etter *invasjonen*... ble det offisielle språket i Guatemala” (Roncal og Guorón 2002:101, [min kursiv]). Som det har blitt nevnt så fremstår *Culturas e idiomas de Guatemala* som en ren samfunnsfaglig bok som i svært liten grad tar for seg historiske forhold, hvilket også innebærer at en ren innholdsmessig beskrivelse av kolonialisering er fraværende. Ettersom ordet ”invasjon” blir brukt ved to av to mulige anledninger er det imidlertid rimelig å anta at ordvalget er bevisst. *Culturas e idiomas de Guatemala* kan dermed også her hevdes å representere en motdiskurs til den monokulturelle lærebok diskursen, da boken kommer med motforestillinger til den tradisjonelle oppfatningen om at spanjolene kom med gode og fredfulle intensjoner. I de to øvrige bøkene blir termen *erobring* konsekvent benyttet gjentatte ganger i tekstene. Dermed føyer disse seg inn under den tradisjonelle historieoppfatningen og representerer således ingen motdiskurs.

Culturas e idiomas de Guatemala står videre frem som den av de tre lærebøkene som inkluderer flest ”honnørord¹⁹”, hvilket her impliserer enkeltord som skaper en motdiskurs til lærebøkens tradisjonelle monokulturelle innhold. I læreboken opplyses det om at *multikulturalisme* innebærer ”å gå sammen mot en sosial utvikling uten å miste sin kulturelle identitet” (Roncal og Guorón 2002:35, [min oversettelse]) og at Guatemala utgjør ”et multikulturelt, multietnisk og multilingvistisk samfunn” (Roncal og Guorón 2002:8). I teksten understrekes betydningen av multikulturalisme for ”å endre en samfunnsstruktur hvor urbefolkningen over lengre tid har blitt ansett som et problem for nasjonal utvikling” (Roncal og Guorón 2002:34, [min oversettelse]). Samtidig problematiserer boken det faktum at ”det historiske minnet til et folk [ladinoene] har utviklet seg til å bli det nasjonale historiske minnet” (ibid). Det er med andre ord tydelig at boken utfordrer en tradisjonell monokulturell

¹⁹ Jeg har valgt å benytte betegnelsen ”honnørord” på ord som på en positiv måte viser tekstens evne til innsikt i samfunnsmessige og historiske forhold i Guatemala.

historiefremstilling. Den vektlegger nasjonens heterogene natur og legger opp til en kritisk tolkning av historien.

Læreboken vier videre et eget avsnitt på fem sider til å forklare begreper som *diskriminering*, *fordommer*, *etnosentrisme*, *rasisme*, *kulturrelativisme* og *kulturell pluralisme*. Her er det imidlertid interessant å merke seg at begrepene kun blir omtalt på et veldig generelt plan og at begrepene i svært liten grad blir benyttet for å belyse Guatemalas egen historiske utvikling. Om etnosentrisme står det for eksempel at det ”i hele verden finnes personer som tenderer til å være etnosentriske” og deretter at ”noen folk er mer etnosentriske enn andre”. Videre kan det leses at ”den oksidentale kulturen har pålagt sin tro og sine praksiser til andre folk” (Roncal og Guorón 2002:26, [mine oversettelser]). Ingensteds står det imidlertid skrevet noe om at ladinoene som gruppe historisk har ført en undertrykkende politikk overfor mayaene. Under overskriften ”rasisme” følger noen setninger som påpeker at europeiske vitenskapsmenn på 1500-tallet mente at landsbyfolk fra Asia, Afrika og Amerika var biologisk underlegne og at de benyttet slike utsagn til å utnytte naturressurser og rettferdiggjøre slavehandel (Roncal og Guorón 2002:27). Teksten kommer altså med generelle antydninger til undertrykking, men uten at disse blir særlig godt knyttet til en virkelighetsoppfatning hvor først spanjolene, og deretter ladinoene har ført en ekskluderende politikk overfor urbefolkningen. Dette bidrar til å svekke det multikulturelle aspektet betydelig ved læreboken som frem til nå fremstår som den mest multikulturelle av de tre. Verken *Estudios Sociales 4* eller *Historia de Guatemala* benytter ordene ”multikulturalisme”, ”diskriminering”, ”etnosentrisme/rasisme” eller ”assimilering” i noen som helst form.

Oppgaven har videre valgt å studere hvorvidt de to krigerikonene Pedro de Alvarado (kjent for sin suksess og sitt lederskap over den spanske hæren under kolonialiseringen) og Tecún Umán (som stod i spissen for urfolkets motstandsbevegelse²⁰) blir presentert i lærebøkene. Pedro de Alvarado blir omtalt både i *Estudios Sociales 4* og i *Historia de Guatemala*. I *Estudios Sociales 4* blir den

²⁰ I 1960 ble Tecún Umán erklært nasjonalhelt av Guatemala for sitt mot og sin pågang i kampen mot koloniherrene.

spanske hærføreren kun nevnt ved én anledning, i forbindelse med at han står oppført som ”erobreren av Guatemala” i en tabell som lister alle de mellomamerikanske landene og når disse ble kolonialisert (og av hvem). *Historia de Guatemala* inkluderer imidlertid hel del sider med informasjon om den spanske hærføreren. Alvarado blir først nevnt på side 99 i forbindelse med spanjolenes ankomst. De neste seks sidene blir navnet hans nevnt et tjuetalls ganger. Til sammenlikning blir Tecún Umán kun nevnt to ganger. Ved den første anledningen dukker navnet opp i forbifarten når det i teksten anvendes et eksempel fra ”... da Alvarado stakk lansetten sin i brystet på Tecum”, og andre gang et par setninger senere for å beskrive hvordan Tecún Umán deretter ”ble løftet opp mot himmelen” (Sifontes 1991:104, [mine oversettelser]). Forskjellen i fremstillingen av de to krigerikonene er iøynefallende. Mens Umán blir introdusert som en legende, blir Alvarado fremstilt som en suksessfull kriger som omtales over flere sider i boken. Ingensteds i teksten presenteres Umán som en kriger som kjempet for folket sitt og for landet. Det er tydelig at boken i større grad fokuserer på spanjolenes kamp under kolonialiseringen og i svært liten grad presenterer urfolkets motstandskamp. En motdiskurs til den hegemoniske diskursen er følgelig i liten grad tilstedeværende både i *Historia de Guatemala* og i *Estudios Sociales 4*. Dette kan også sies å være tilfellet for *Culturas e idiomas de Guatemala*, hvor ingen av krigerikonene nevnes.

Ifølge Winther og Phillips (1999:73) omfatter ikke en diskurs kun tale- og skriftspråk, men også bilder. Jeg har derfor valg å studere bøkens avbildninger. *Estudios Sociales 4* skiller seg ut som den av de tre lærebøkene som inneholder flest, og dertil særdeles mange, illustrasjoner. Bildene synes å være informative og mayaene blir portrettert i omtrent like stor grad som spanjolene, noe som er med på å trekke læreboken ved den sentraliserte skolen i en multikulturell retning. Illustrasjonene viser blant annet de ulike våpnene som ble brukt både av spanjolene og av de innfødte under krigføringen på 1600-tallet, samt innfødt og europeisk mat, kart og lignende. En illustrasjon viser en spansk kriger på hest som titter ned på en ansamling av menn, kvinner og barn (alle med blikket vendt ned mot bakken), peker på dem og sier ”fra og med i dag så er dere mine undersåtter på ordre fra kongen” (MINEDUC 2000:110, [min oversettelse]). Motivet bidrar til å forsterke teksten hvor det på den

samme siden i en setning blir påpekt at ”spanjolene bestemte seg for å legge urbefolkningen under seg på godt og vondt”. Bildet signaliserer et tydelig oppbrudd med den tradisjonelle historiefortolkningen. Det helhetlige inntrykket av *Estudios Sociales 4* er at læreboken med hensyn til illustrasjoner representerer en motdiskurs til den tradisjonelle monokulturelle diskursen. Til sammenlikning har *Culturas e idiomas de Guatemala* og *Historia de Guatemala* svært få bilder.

Både *Culturas e idiomas de Guatemala* og *Estudios Sociales 4* tilbyr videre elevene oppgaver underveis i teksten. Oppgavene i den førstnevnte boken inkluderer spørsmål av typen “hva har skjedd med det lingvistiske mangfoldet i Guatemala?” og ”hvilken betydning har et språk?”. Det foreligger også mer praktiske oppgaver hvor elevene blir bedt om å lese et avsnitt eller en liten tekst og svare på noen spørsmål knyttet opp til disse, samt bekrefte og avkrefte påstander av typen ”Guatemala er et språklig og etnisk heterogent land”, og lignende. Ved flere anledninger blir elevene bedt om å sette seg i grupper for å diskutere seg i mellom hva de tenker om ”deres egen kultur”, hvilke verdier de anser som viktigst ved kulturen sin, samt å identifisere eventuelle fordommer mot sin egen og andres kulturer. Til forskjell fra *Culturas e idiomas de Guatemala* er oppgavene i *Estudios Sociales 4* for det meste av en generell gjenfortellende art. Elevene blir blant annet bedt om gjengi hvilke felles karakteristikk de ulike kulturene i Mesoamerika har, fakta som har blitt presentert tidligere i teksten. Det kan hevdes at oppgavene i denne læreboken i liten grad bidrar til kritisk tenkning av historie og samfunn blant elevene. Elevene blir imidlertid ved et tilfelle bedt om å diskutere konsekvensene av kolonialiseringen for de som levde (der) på den tiden (MINEDUC 2000:114). *Historia de Guatemala* er til sist den eneste av lærebøkene som ikke anvender oppgaver som et direkte tilskudd til å aktivisere elevene. På den andre siden inneholder læreboken noen spørsmål som er innbakt i den øvrige teksten av typen ”hva skjedde med mayakulturen i den postklassiske perioden, 900-1500 etter vår tidsregning?” og ”hvordan hadde det seg at en slik oppadstigende, imponerende og gammel kultur kunne ta slutt?”. Spørsmålene er nok imidlertid myntet på den ”interesserte leser” heller enn som et initiativ til elevøvelser som stimulerer til kritisk tenkning rundt guatemalsk historie og samfunn.

Samtlige tre bøker inkluderer videre normative utsagn. I *Estudios Sociales 4*, som i utstrakt grad benytter illustrasjoner som pedagogiske virkemidler, dukker det opp en lysepære og en tekstboble i marginen gjentatte ganger i løpet av boken. Lyspæren signaliserer at informasjonen som følger er viktig, og tekstboblene inneholder normative utsagn av typen ”urbefolkningen var de første innbyggerne i landet vårt. Vi skylder dem respekt” (MINEDUC 2000:87, [min oversettelse]) og ”vi bør være stolte av mayaene på bakgrunn av den historiske suksessen de oppnådde” (MINEDUC 2000:96, [min oversettelse]). Til tross for at læreboken omtaler mayaene med tilsynelatende respekt er det iøynefallende å merke seg bruken av betegnelsen ”vi”, et ordvalg som skaper oppfatningen om at mayaene er ”de andre”. Denne måten å dele inn befolkningen inn i et ”vi” og et ”dem” kan anklages for å være lite integrerende og i så måte føyer læreboken seg under den monokulturelle diskursen. *Estudios Sociales 4* introduserer også boken *el Popol Vuh*, en eldre bok som i antikken tilhørte maya k’iche’ene og som beskriver opprinnelse, religion, styresett og skikker blant den eldre mayasivilisasjonen. I lærebokens marg påpekes det at ”boken er veldig interessant og at den ikke bør være ukjent for en eneste guatemalteker” (MINEDUC 2000:87, [min oversettelse]). Også *Culturas e idiomas de Guatemala* benytter seg av uthevede bokser for å understreke enkelte poenger i teksten. Blant annet påpekes det at ”kulturelle praksiser er en essensiell del av livet i hver landsby” (Roncal og Guorón 2002:18, [min oversettelse]) og at ”det er viktig å reflektere over betydningen av å styrke det kulturelle mangfoldet i landet vårt. For å gjøre dette må vi begynne med å styrke vår egen kulturelle identitet og respektere kulturer fra andre landsbyer” (Roncal og Guorón 2002:83, [min oversettelse]).

Historia de Guatemala, som alt har blitt utpekt som den pedagogisk tyngste av de tre, inneholder verken lyspærer, bobler eller korte sammenfatninger av essensielle poenger i teksten. Boken inkluderer imidlertid, som de to øvrige, enkelte normative utsagn. Blant annet påpeker den at ”det mest alvorlige aspektet ved noen lærebøker som blir brukt i guatemalske skoler er at disse unngår å behandle slike temaer [mayakulturens fall mellom 900- 1500 evt.] og således skaper et hull på over 600 år i historien” (Sifontes 1991:54, [min oversettelse]). Et slikt utsagn viser en viss kritisk sans over lærebøkernes ansvar til å formidle en helhetlig historie. *Historia de*

Guatemala er videre den eneste av de tre lærebøkene som kommer med oppklaringer av tradisjonelle misoppfatninger. Boken definerer begrepet *nahualismo* som en oppfatning av at alle mennesker har en dyremotpart og at deres livsstyrke er linket sammen. Den påpeker at begrepet lenge har bidratt til å skape en misoppfatning om at de innfødte, under kolonialiseringen, siktet på hesten og ikke rytteren i det de skulle drepe krigeren fordi de angivelig trodde at hesten og rytteren var én og samme skapning. I teksten står det at ”i det en innfødt angrep en hest med intensjon om å drepe den så søkte han egentlig å drepe rytteren; ikke fordi han trodde at rytter og hest var en og samme skapning, men fordi - i harmoni med konseptet *nahualismo* - så ville det å drepe hesten også innebære at rytteren ville dø, gitt at hesten var *el nahual* som akkompagnerte rytteren” (Sifontes 1991:104, [min oversettelse]).

Observasjonen som har blitt presentert i de ovenstående avsnittene er samlet i tabell 4.4 (se over). Ut i fra tabellen kan det leses at *Historia de Guatemala* er den av lærebøkene som omtaler flest av de utvalgte karakteristikene. Boken registrerer åtte av ni aspekter. Deretter kommer *Culturas e idiomas de Guatemala* med syv av ni, og til sist *Estudios Sociales 4* som kun registrerer fem av ni aspekter. Læreboken ved den sentraliserte skolen Chichaclán kommer dermed ut som den minst multikulturelle innenfor denne første kategorien. Den ovenstående analysen har dessuten avdekt to sentrale mangler i *Estudios Sociales 4*. Boken omtaler verken det språklige eller det etniske mangfoldet blant dagens urbefolkning, hvilket er to betydelige svekkelser med henhold til bokens multikulturelle aspekt. I den første kategorien synes altså lærebøkene ved de to desentraliserte skolene å være noe samstemte.

Samsvaret mellom de to desentraliserte skolene er imidlertid fraværende når det kommer til kategorien språk. *Culturas e idiomas de Guatemala* har et helt annet mønster enn de to øvrige skolene, som innenfor denne kategorien synes å være ganske samstemte. På bakgrunn av et bredt spekter av honnørord representerer *Culturas e idiomas de Guatemala* her en tydelig utfordring til den monokulturelle diskursen, mens verken *Estudios Sociales 4* eller *Historias de Guatemala* gir rom for honnørord. Teksten i den sistnevnte læreboken dekker dessuten Pedro de Alvarado i betydelig større grad enn Umán Tecúm, noe som kan anes for å være en nokså tydelig

manifestasjon av den tradisjonelle hegemoniske diskursen. På bakgrunn av de innholdsmessige forskjellene i lærebøkene ved de to desentraliserte skolene er det altså vanskelig å peke på en systematisk forskjell mellom desentraliserte og sentraliserte skoler innenfor den andre kategorien, og heller ikke under kategorien pedagogiske virkemidler foreligger det noen systematisk forskjell mellom de to gruppene. I dette tilfellet er det *Culturas e idiomas de Guatemala* og *Estudios Sociales 4* som er samkjørte, mens mønsteret til *Historia de Guatemala* skiller seg fra de to andre.

I innholdsanalysen kommer det nokså tydelig frem at *Culturas e idiomas de Guatemala* fremstår som den mest multikulturelle av de tre lærebøkene. Boken utfordrer den monokulturelle diskursen på flere punkter, men også denne læreboken synes å være noe varsom i tolkningen av historiske hendelser. Boken kommer med flere antydninger uten at disse spesifikt knyttes opp til landets egen historie og folkegrupper. Det er på sett og vis interessant å merke seg at *Culturas e idiomas de Guatemala* er utgitt av utdanningsdepartementet (se kildeliste), hvilket demonstrerer en viss vilje sentralt til å utfordre den tradisjonelle diskursen, men uten at lærebok utgjør en komplett motdiskurs til den tradisjonelle monokulturelle læreboksdiskursen. Som det ble nevnt i metodekapittelet gjør det smale utvalget av lærebøker det vanskelig å trekke sammenliknende slutninger på bakgrunn av administrativt system. *Culturas e idiomas de Guatemala*, som tilhører den desentraliserte skolen Patzité, kan hevdes å representere den mest multikulturelle læreboken. Siden *Historia de Guatemala* i mye mindre grad synes å utfordre den tradisjonelle diskursen, er det imidlertid vanskelig å peke på skolens desentraliserte struktur for å forklare graden av multikulturalisme i pensumlitteraturen. Inkonsistensen i mønsteret mellom de to desentraliserte skolene ved to av kategoriene (språk og pedagogiske virkemidler) gir imidlertid en pekepinn på at desentralisering i seg selv ikke er en avgjørende faktor som påvirker graden av multikulturalisme i lærebøkene. På bakgrunn av innholdsanalysen blir dermed hypotesen ytterligere svekket når det kommer til det innholdet i historie- og samfunnsfagsbøker.

Når dette er sagt er det et poeng å understreke at de tre lærebøkene er utgitt på forskjellig tidspunkt. Mens *Estudios Sociales 4* og *Culturas e idiomas de Guatemala* begge er gitt ut på 2000-tallet, kun med to års mellomrom, så ble *Historia de Guatemala* gitt ut tiåret tidligere. Guatemala som nasjon har gjennomgått vært store endringer i løpet av 90- tallet, hvilket denne siste læreboken dermed naturlig nok ikke har hatt muligheten til å fange opp.

4.3 Bidrar desentralisering til multikulturell utdanning?

Delanalysene viser at det er lite systematiske forskjeller mellom de desentraliserte og de sentraliserte skolene i undersøkelsen med hensyn til multikulturell utdanning, slik konseptet blir operasjonalisert i oppgaven. Til tross for at det forekommer systematiske forskjeller mellom de to gruppene i delanalyse én synes mønsteret å være lite konsekvent; i noen tilfeller heller de desentraliserte skolene til å være de mest multikulturelle (punkt 4.1.1), i andre tilfeller heller de sentraliserte skolene mot å være de mest multikulturelle (punkt 4.1.2), mens det i ytterligere tilfeller ikke forekommer noen systematisk forskjell mellom de to gruppene (punkt 4.1.3). Resultatene i delanalyse to viser videre at det foreligger få systematiske forskjeller mellom de to gruppene av skoler også med hensyn til innholdet i lærebøkene (punkt 4.2.1). På bakgrunn av funnene forkastes hypotesen og det kan konkluderes med at desentralisering ikke bidrar til multikulturell utdanning.

For å svare mer spesifikt på problemstillingen vil det være riktig å si at desentralisering ”i liten grad” bidrar til multikulturell utdanning. For som delanalyse én demonstrerte fremstod de desentraliserte skolene som svært multikulturelle på den første variabelen. Et av PRONADEs sentrale mål da det ble opprettet var at lokalbefolkningen skulle få medbestemmelse i skolens anliggender. Dette har skolene delvis oppnådd gjennom bruk av foreldrekomiteer som på vegne av lokalsamfunnet har fremmet krav om at alle lærere skal være tospråklige, noe som uten tvil øker potensialet for en multikulturell undervisningsform. Slik jeg videre demonstrerte i punkt 4.1.3 er det imidlertid ikke gitt at en høy andel tospråklige lærere nødvendigvis korresponderer med en høy tospråklig undervisningsandel. Det kan være flere årsaker

til dette. I oppgaven har det for eksempel blitt avdekket at enkelte PRONADE-lærere foretrekker å snakke spansk fremfor k'iche, at elevene selv er mer komfortable med spansk og at urspråksundervisningen ikke fysisk lar seg gjennomføre fordi elevene mangler kladdebøker osv. Jeg har dessuten kommet frem til at den sosio-geografiske beliggenheten, altså dagligspråket som blir snakket i lokalsamfunnet som sådan, synes å ha mer å si for bruken av k'iche i undervisningen enn administrativ struktur, lærebøker og andelen tospråklige lærere. Med hensyn til det multikulturelle innholdet i lærebøkene stod den ene desentraliserte læreboken frem som mer multikulturell enn de øvrige uten at det av den grunn kunne pekes på en systematisk forskjell mellom de to gruppene av skoler. Den allmenne konklusjonen blir dermed at det trengs mer enn desentralisering for å fremme multikulturalisme i skolen.

5. Hvorfor har ikke desentraliseringsprosjektet PRONADE bidratt til multikulturell utdanning?

I dette kapittelet søker jeg å trekke noen generelle slutninger om hvorfor desentraliseringsprosjektet PRONADE ikke har bidratt til multikulturell utdanning. Først vil jeg undersøke i hvor stor grad lokalbefolkningen oppfatter k'iche som legitimt og viktig. For å gjøre det tas det utgangspunkt i en holdningsundersøkelse som ble foretatt av Totonicapáns befolkning under feltarbeidet i mars i år. Deretter vil jeg gjøre rede for enkelte utfordringer knyttet til PRONADEs organisatoriske struktur, hvilket i sin tur bidro til nedleggelse av prosjektet i 2008.

Et av de sentrale argumentene for å desentralisere utdanning i Guatemala har vært at undervisningen i større grad skal svare til landets språklige og kulturelle mangfold. Dette har å gjøre med at ledelsen i skoler med høy grad av autonomi i større grad har mulighet til å frigjøre seg fra nasjonale læreplaner, hvilket gjør at desentraliserte skoler i teorien står friere til å inkorporere "det lokale" i undervisningen. Ut i fra en slik tanke skulle man forvente at positive holdninger til mayaspråk og mayakultur blant befolkningen vil bidra til multikulturell utdanning.

5.1 Holdninger blant lokalbefolkningen

I Totonicapán er det store flertallet, hele 98 % av befolkningen, maya k'iche. Dikotomien mellom ladino og maya er så og si ikke-eksisterende og i stedet er det vanlig å trekke et skille mellom rurale og urbane mayaer (Choi 2002). Dette skillet utspiller seg blant annet i sosioøkonomiske forskjeller, da mayaer i rurale strøk ofte lever under dårligere økonomiske kår enn sentrumsbeboere, men også rent språkmessig. I bykjernen har det blitt mer og mer vanlig at befolkningen, og da særlig de unge, er enspråklige i spansk. Ettersom de aller fleste urbane mayaer behersker spansk tilbyr heller ingen av sentrumsskolene per i dag tospråklig undervisning.

Mayaspråkene har på den andre siden blitt bedre bevart i *aldeas*²¹ utenfor sentrum. Av den grunn blir k'iche i dag først og fremst assosiert med mayaer bosatt i rurale områder. Et slikt språklig skille mellom urbane og rurale mayaer ble bekreftet av flere av informantene. Flere skjelnet mellom ”de som bor i skogene [las montañas]²²” og ”vi som bor i byen”. Om lag 30 % av de spurte mente at det ikke er nødvendig å beherske k'iche så lenge man bor i sentrum hvor ”alle uansett snakker spansk”. Eksempelvis fortalte en informant i midten av tredveårene, som er bosatt i Totonicapán sentrum, at han ikke ser nytten i at barnet hans skal lære k'iche på skolen. Selv er han og konen enspråklige i spansk og sønnen deres er innskrevet ved en av sentrumsskolene. Informanten legger vekt på at det for det meste snakkes k'iche i skogene og legger til at ”så lenge man ikke har noe der å gjøre så kommer man seg dit man trenger med spansk” (informant 2009a, [min oversettelse]). Dette synes før øvrig å representere en holdning i mindretall i holdningsundersøkelsen.

Tabell 5.1 viser en oversikt over generelle holdninger til k'iche blant et utvalg av Totonicapáns befolkning. Fordi ingen av informantene gav inntrykk av å ha direkte negative holdninger knyttet til bruken av k'iche skiller tabellen mellom de som mener at det er ”viktig” og de som mener at det er ”lite viktig” å beherske urspråket i dag. Spørsmålet ”synes du det er viktig å beherske k'iche?” ble raskt oppfattet som normativt og ledende og var derfor lite egnet til å fange opp reelle holdningsnyanser. Intervjusamtalene ble derfor styrt av oppfølgingsspørsmål av typen ”må man kunne snakke k'iche for å bo i Totonicapán?”, ”er det viktig for deg i din jobb å kunne k'iche?”, ”snakker du k'iche med foreldre/besteforeldre/venner?” og ”har du lyst til å lære å snakke k'iche?”. Informantene ble også spurt om eget forhold til engelsk. Hensikten med dette var å fange opp eventuelle informanter som mener at ”alle språk er viktige”, uten at de har tatt stilling til hvorvidt de synes at noen språk er viktigere enn andre. For å få et mer nyansert bilde av holdninger til språk kunne jeg ha bedt

²¹ *Aldea* er en juridisk-administrativ kategori. Totonicapán består av 48 ”*cantónes*” eller bygder. Når en *cantón* har helsestasjon, skole m.m. kan denne søke om å få status som *aldea* på anbefaling fra kommunen. I dag befinner det seg ni aldeas i Totonicapán.

²² Selv om ”montaña” (sp.) direkte oversatt betyr ”fjell” har jeg i oppgaven valgt å bruke betegnelsen ”skog”. Dette valget har jeg tatt på bakgrunn av at ordet ”fjell” på norsk impliserer noe høyere og mer nakent enn hva er tilfellet for Guatemala, hvor betegnelsen ”villmark” eller ”skog” vil være mer treffende.

respondentene om å rangere spansk, k'iche og engelsk ut i fra hvilket språk de mener det er viktigst. En slik rangering følger imidlertid ikke i denne oppgaven. På bakgrunn av samtalenes helhet ble det foretatt en samlet vurdering av svarene før informantene deretter ble plassert i den ene eller den andre kategorien.

HOLDNINGER TIL K'ICHE	Viktig	Lite viktig
Sum: 46	71,7 % (33)	28,3 % (13)

Tabell 5.1: Holdninger til k'iche

Som det kan leses ut fra tabellen mente 71,7 % av de spurte at det er viktig å beherske k'iche i dag, mens 28,3 % mente det er lite viktig. Det relativt lave antallet informanter svekker imidlertid grunnlaget for å trekke generaliserende slutninger. Det er også et viktig poeng at holdningsundersøkelsen ble utført i Totonicapán sentrum, hvilket til en viss grad kan ha virket inn på resultatene da det er sannsynlig å anta at holdningene til k'iche er mer positive i selve bykjernen enn i mer rurale strøk som for eksempel i og rundt Tzanixam eller Chonimabaj. Dette skyldes at det i rurale områder er få som har høyere utdanning eller som jobber i storsamfunnet, som da heller ikke har fått med seg at mayaene har en "kultur" som burde være likestilt med ladinoenes.

Ut i fra tabellen synes imidlertid den generelle oppfatningen å være at folk flest i Totonicapán synes det er viktig å beherske urspråket. Samtlige av de som faller under kategorien "viktig" understreket at urspråkkunnskaper er avgjørende for å kommunisere med alle deler av befolkningen og omtrent halvparten påpekte som Woodbury (sitert i Jiménez 1998:4) at språk er "linked to essential cultural content". "Språkene våre er en gave fra Gud", forklarte en informant. "Herren gav oss forskjellige språk for å praktisere dem" (informant 2009b, [min oversettelse]). En annen understreket hvor viktig urspråkene er for å bevare det "særegne og gode" ved mayakulturen. Informanten påpeker at urspråkene er en del av genetikken til mayaene og at det derfor ligger i deres natur å snakke morsmålet sitt. Kvinnen forklarer at hun

personlig synes det er enklere å snakke med barna sine på k'iche enn på spansk fordi man på k'iche kan bruke færre ord for å forklare større sammenhenger. Hun demonstrerer en kort frase på k'iche som på norsk skulle tilsvare setningen: ”hvordan har du det barnet mitt; innvendig, utvendig, over og under?” ”På spansk må man bruke så mange ord for å uttrykke denne frasen at ingen lenger bryr seg med å si det”, forklarer kvinnen (informant 2009c, [min oversettelse]) som synes det er synd at folk i stedet bare sier ¿que tal?, fordi man med en slik setning ikke kan forvente noe respons. Hun understreker at mye av det kontekstuelle går tapt idet mayaene konverterer fra k'iche til spansk og at dette innebærer at mye av mayakulturen forsvinner samtidig.

På spørsmålet om hvorvidt det er viktig å beherske k'iche for å bo i Totonicapán påpekte en informant at nødvendigheten av å beherske språket i stor grad avhenger av arbeidsplass. Informanten, som jobber som resepsjonist på hotell, forklarer at han i dette yrket ikke behøver å mestre k'iche fordi hotellgjestene som oftest kommer fra utlandet, hovedstaden eller større tettsteder rundt omkring i landet hvor de snakker spansk eller andre mayaspråk. Han påpeker at det i hotellbransjen derimot er en stor fordel å beherske engelsk slik at personalet bedre kan kommunisere med internasjonale gjester som ofte behersker minimalt med spansk og stiller seg totalt uforstående til k'iche (informant 2009d). Det er tydelig at det blir mer og mer vanlig å anerkjenne engelsk som andrespråk etter spansk i stedet for et av mayaspråkene. En av årsakene til dette skyldes antageligvis at det stadig blir mer vanlig at et eller flere familiemedlem(mer) bosetter seg i USA²³. Flere av informantene kunne fortelle om en bror eller en far i Amerika. Jeg ble også informert om tilfeller hvor begge foreldrene hadde emigrert og etterlatt barna sine til å klare seg selv.

Det er imidlertid mange jobber i Totonicapán hvor det er et kriterium å beherske k'iche. Dette gjelder særlig i jobber med salg og kundebehandling, samt turistbransjen og i læreryrket. En av informantene, en ung kvinne, forklarte at det er svært vanskelig å finne jobb som lærer i dag dersom man ikke behersker urspråket.

²³ I 2006 var 1,4 guatemaltekere bosatt i utlandet og av disse var omtrent 97 % bosatt i USA (MINEDUC 2008:9)

Selv er hun nyutdannet lærer og for tiden arbeidsløs til tross for den store mangelen på lærere landet over. ”Da jeg gikk på skolen hadde jeg ikke noe interesse av å lære meg k’iche”, forklarer informanten, ”men nå angreir jeg fordi jeg ser hvor viktig det er med kjennskap til de lokale språkene når man søker jobb som lærer” (informant 2009e, [min oversettelse]). I enkelte andre jobber kan det videre være en fordel å beherske k’iche uten at urspråkkunnskaper imidlertid er et direkte krav. En politibetjent forklarte at han innimellom møter ekstra utfordringer i arbeidet fordi han ikke behersker k’iche. Han forteller at han av den grunn gjerne skulle lære seg litt urspråk, men at han ikke har tid fordi han jobber så mye (informant 2009f).

Det er interessant å merke seg at ingen av informantene i kategorien ”lite viktig” gav uttrykk for at de oppfatter det som direkte mindreverdig eller nedlatende å snakke et mayaspråk. De begrunnet i stedet holdningene sine med at de anser kunnskap i k’iche som personlig unyttig og lite viktig med hensyn til eget arbeid, familie og sosialliv. En slik observasjon kan tolkes på en slik måte at de negative holdningene forbundet med å prate et eller flere av mayaspråkene og persepsjonen av å forbinde disse med noe ”urent” (Brown 1996) har avtatt. Noen av informantene la imidlertid vekt på at barn ofte kan oppfatte det som flaut å snakke k’iche, hvilket også er det personlige inntrykket jeg sitter igjen med etter å ha observert undervisningen og snakket med elever ved flere av skolene under feltarbeidet. Min oppfatning er imidlertid at dette gjelder barn som selv besitter et relativt lavt nivå av k’iche og som antageligvis ikke anvender språket til hverdags. De barna jeg snakket med som behersket k’iche godt ga på den andre siden ikke noe uttrykk for at de syntes det var flaut å praktisere urspråket. Ingen barn i barneskolealder er imidlertid representert i holdningsundersøkelsen.

Holdningsundersøkelsen synes altså å avdekke generelt positive holdninger til k’iche blant Totonicapáns befolkning. Tendensen ser med andre ord ut til å være en noe annerledes enn holdningene som ble presentert i kapittel 3.7, hvor det blir påpekt at flere foreldre stiller seg kritiske til at barna deres lærer seg mayaspråk i skolen. Med hensyn til denne holdningsdiskrepansen er det verdt å poengtere to ting. For det første har holdningsanalysen visse svakheter fordi den avdekker generelle holdninger, og av

den grunn ikke i like stor grad fanger opp direkte meninger om språkundervisningen i skolen. I holdningsundersøkelsen har jeg ikke bedt respondentene prioritere, altså bedt dem svare på spørsmål av typen: ”synes du det er viktigere å lære k’iche enn engelsk?”, noe som kanskje kunne ha gitt tileggsinformasjon om holdninger. Det kan videre tenkes at foreldre, til tross for at de tilsynelatende stiller seg positive til k’iche som språk, har mer spesifikke oppfatninger når det kommer til undervisningsspråk i skolen. En informant ved fylkeskontoret for utdanning i Totonicapán påpekte at mange foreldre i Totonicapán i dag ikke ønsker at barna skal lære morsmålet på skolen fordi de ikke ønsker at barna skal gå igjennom den samme diskrimineringen som de selv opplevde gjennom oppveksten (ansatt i DDE 2009b). I kapittel fire ble det også avdekket at denne oppfatningen deles av flere lærerne. Det er på den andre siden verdt å poengtere at andrehåndskildene som oppgaven har støttet seg på for å argumentere for negative holdninger i befolkningen (i kapittel 3.7) er fra midten av 90-tallet, særlig da foreldrekomiteene konsekvent har valgt å ansette tospråklige lærere ved samtlige tidligere PRONADE-skoler. Med bakgrunn i funnene mine kan det se ut at holdningene til urspråket er mer positive i dag enn for ti-tyve år siden, i alle fall blant urbane mayaer i Totonicapán. Særlig kan det se ut til at det er en oppadstigende trend å lære seg k’iche blant den yngre voksgenerasjonen. En jente i begynnelsen av tyveårene bekrefter at det stadig blir mer populært blant de unge å ønske å lære seg urspråket. Hun har en datter på tre år som følger kurs i k’iche én time hver onsdag og håper at hun også selv kan lære litt k’iche etter hvert, ettersom hun for øyeblikket kun behersker spansk. Jenta mener at det i dag ansees som ganske trendy blant unge mennesker å snakke k’iche (informant 2009g). Flere informanter kom med lignende utsagn. En informant på tyve år forklarte at han aldri tidligere har hatt noen interesse av å lære seg k’iche til tross for at både mor og bestemor ofte henvender seg til hverandre, og en sjelden gang også til han, på urspråket. Nå har han imidlertid innsett at han er nødt til å lære seg k’iche for å få den jobben han har lyst på som kundebehandler i bank (informant 2009h). Mye av de positive holdningene til k’iche blant unge voksne i dag skyldes antageligvis at den unge voksgenerasjonen ikke sitter inne med de samme diskriminerende forestillingene knyttet til språket som har vært tilfellet for tidligere generasjoner fordi de har vokst opp under en annen

tidsepoke. Ettersom det i svært liten grad undervises i k'iche ved skolene kan det imidlertid se ut som at kunnskaper i k'iche likevel ikke er på fremmarsj blant barn i barneskolealder.

I kapittel 1.1 presenterte oppgaven to underproblemstillinger. I hvor stor grad oppfatter befolkningen k'iche som legitimt og nyttig? Og, på hvilken måte har foreldre og lokalsamfunn kunnet påvirke graden av multikulturalisme i undervisningen? Med utgangspunkt i holdningsundersøkelsen blir svaret på den første underproblemstillingen at lokalbefolkningen mener det både er legitimt (ingen negative holdninger knyttet til bruken av k'iche) og viktig (med hensyn til jobb og kommunikasjon) å beherske k'iche. Ut i fra tanken om at foreldrekomiteene, på vegne av lokalsamfunnet, står friere til å inkorporere "det lokale" i undervisningen skulle resultatet av holdningsundersøkelsen tilsi at k'iche i stor grad skulle være representert i undervisningen. Dette har jeg allerede bekreftet at ikke er tilfellet. Svaret på den andre underproblemstillingen ga seg allerede i delanalysene i kapittel fire hvor det ble avdekket at foreldrekomiteene har hatt svært liten innflytelse over det faktiske omfanget av den tospråklige undervisningen og innholdet i lærebøkene. En slik begrenset form for desentralisering har hindret at undervisningen har blitt formet ut i fra lokalbefolkningens ønsker og kan dermed sees på som en mulig forklaring til den lave andelen multikulturell utdanning ved de tidligere PRONADE-skolene.

Holdningsundersøkelsen har kun tatt utgangspunkt i lokalbefolkningens holdninger til språk og jeg har ikke avdekket synspunkter med henhold til innholdet i skolenes lærebøker. Dette skyldes at begrepene "kultur" og "multikulturalisme" lett kan oppfattes noe diffust og at flere av mayaene i Totonicapán har problemer med å distansere seg fra sin egen kultur (noe som var mitt personlige inntrykk) og dermed også har vanskeligheter for å se for seg et pensum hvor egen kultur er "mer" eller "mindre" tilstedeværende. Rubin og Rubin (2005:10) påpeker at informanter ofte har vanskeligheter med å forklare egen kultur fordi de tar denne for gitt. At temaet multikulturalisme fremstår som et lite håndgripelig begrep er i seg selv en interessant observasjon. Dersom lokalsamfunnet ikke har noen formening om hvorvidt den

nåværende innholdet i lærebøkene inneholder ”mye” eller ”lite” multikulturalisme, er sannsynligheten muligens liten for at foreldrekomiteene ville blitt tatt hensyn til nettopp dette hadde foreldrekomiteene hatt muligheten til å velge lærebøker. I lys av dette kan det hevdes at en utvidet form for desentralisering ikke nødvendigvis ville ha bidratt til et mer multikulturelt pensum.

5.2 Organiseringen av PRONADE

Et av hovedargumentene for å opprette PRONADE på midten av 90-tallet var å øke tilgangen til utdanning for barn i rurale områder. Idet PRONADE ble nedlagt nådde prosjektet ut til mer enn 455,000 elever fordelt på nesten 5,000 skoler i 21 av landets 22 fylker (CEPT og ActionAid 2006:7). Et annet sentralt argument var å bedre kvaliteten på undervisningen gjennom å gjøre den mer lydhør overfor lokale sosiokulturelle behov. Dette siste har PRONADE i liten grad lyktes med å oppnå.

I denne delen av kapittelet vil jeg presentere noen utfordringer som kan knyttes til PRONADEs organisatoriske struktur og som kan hevdes å ha svekket potensialet for opprettelsen av multikulturelle skoler. Jeg vil trekke frem faktorene korrupsjon, ressursmangel og statlig ansvarsfraskrivelse. Samtlige er til en viss grad innbyrdes forbundet, men for fremstillingens skyld blir de presentert hver for seg.

5.2.1 Korrupsjon

I sin studie av demokratiet i Amerika la Tocqueville vekt på at deltagelse i seg selv fremmer demokratiske holdninger og verdier. Som prosjekt har PRONADE åpenbart bemyndiget medlemmene av foreldrekomiteene og gitt dem autoritet; først og fremst over skolens lærere, men kanskje også i lokalsamfunnet som sådan. Som en konsekvens av dette har det imidlertid oppstått maktmisbruk som synes å gå på tvers av utviklingen av gode demokratiske holdninger.

Under besøkene på skolene ga flere informanter uttrykk for at foreldrenes sterke autoritet og innflytelse under PRONADE har hatt uheldige følger for lærerne. En lærer fortalte at lærerne ofte ble pålagt å jobbe ekstratimer og at det var foreldrene

som bestemte hvorvidt de skulle jobbe fem, seks eller åtte timer i løpet av en dag. En annen fortalte at foreldrene ofte ba om å få være tilstede i undervisningen for å gi lærerne tilbakemeldinger underveis; informasjon som er interessant fordi den demonstrerer at foreldrene involverte seg i skolens anliggender i større grad enn hva oppgaven har kommet frem til tidligere (og ettersom urspråksundervisningen likevel er relativt lav ved samtlige skoler kan det tyde på at foreldrene ikke har kommet med oppfordringer om å øke omfanget). Selv følte læreren denne konstante overvåkingen ("hva gjør lærerne?", "kommer de når de skal?") som en belastning. Flere lærere påpekte dessuten at det hendte at komitémedlemmene holdt tilbake deler av lærerlønningene. "Som PRONADE-lærere var vi kun ansatt for et år av gangen og det hendte at foreldrene ba oss gi fra oss deler av lønna vår slik at de [foreldrene] skulle ansette oss for ett år til", forklarer en av lærerne (lærer 2009g, [min oversettelse]). Denne informasjonen er i overensstemmelse med de skriftlige andrehåndskildene mine. Til den nasjonale avisen *Prensa Libre* har blant annet Joviel Acevedo, leder for *Asamblea Nacional Magisterial*, uttalt at "PRONADE er et senter for korrupsjon som kun investerer en fjerdedel av prosjektets ressurser på studentene" (*Prensa Libre* 2007c, [min oversettelse]).

I teorikapittelet ble korrupsjon holdt frem som en av de negative konsekvensene av desentralisering, og det kan se ut til at kombinasjonen av mangelen på menneskelige så vel som økonomiske ressurser (som er så knappe at mange prøver å snike til seg litt) har brakt PRONADE i vanry. John Stuart Mill påpekte at lokale aktører "are almost certain to be of a much lower grade of intelligence and knowledge". Manglende kunnskap om hvordan å drive et skolevesen har åpenbart hatt konsekvenser for prosjektskolene. I en evaluerende rapport av PRONADE, utgitt i 2006, anklages PRONADE for å ha "dyttet" ansvar over på mødre og fedre som ikke har vært i stand til å ta over seg et slikt ansvar. Ifølge rapporten har ufaglærte foreldre med knappe personlige ressurser bidratt til å gjenskape et mønster preget av autoritære personligheter, mannsjåvinisme og en ekskluderende holdning mot lærerne, hvilket har gått utover kvaliteten på utdanningen så vel som utviklingen av lokalsamfunnet (CEPT og ActionAid 2006:19).

5.2.2 Ressursmangel

Også ressursmangel med hensyn til skolemateriell, lærere og infrastruktur synes å ha vært en medvirkende faktor til den begrensede graden av multikulturell utdanning ved de tidligere PRONADE-skolene. I kapittel 4.1 ble det avdekket at ingen av PRONADE skolene hadde lærebøker på k'iche og at urspråksundervisningen ved én skole ikke lot seg gjennomføre fordi elevene manglet kladdebøker. I følge Prensa Libre (2007a, [min oversettelse]) er “listen over nødvendigheter uendelig: de [PRONADE-skolene] har ikke innbo, de mangler skolebygning og skolemateriale, og dessuten mangler de lærerpersonale fordi majoriteten av lærere må ta seg av mer enn tre klassetrinn”. Selv om manglende ressurser er et gjennomgående problem for sentraliserte så vel som desentraliserte skoler, kan det med bakgrunn i både første- og andrehåndsinformasjon se ut til at den statlige ressursfordeling har foregått i PRONADE-skolenes disfavør. Rektor ved Patzité kunne for eksempel informere om at fylkeskontoret i Totonicapán gang på gang avsto forespørselen om å få stoler til klasserommene. Dette ble begrunnet med at fylkeskontoret kun arbeidet med offisielle statlige skoler. Resultatet var at elevene ved Patzité inntil januar i år har måttet følge undervisningen fra gulvet hvor de har sittet på knærne bak bordplatene sine. ”Jeg er ikke stolt over å være guatemalteker”, sier rektoren og viser til Cuba ”som både har et godt helsevesen og et solid skolesystem” (rektor 2009a, [min oversettelse]).

5.2.3 Statlige nedprioriteringer

Siden midten av 90-tallet har PRONADE operert som en uavhengig enhet under utdanningsdepartementet. I den samme perioden har desentralisering av utdanning utgjort en offisiell politisk målsetning som tok sikte på å gjøre undervisningen mer lydhør overfor landets språklige og kulturelle mangfold. Ettersom PRONADE har utgjort det største og mest omfattende desentraliseringsprosjektet i Guatemalas historie, er det ikke utenkelig at staten ville ha fremmet PRONADE som selve kroneksempelen på desentraliserte og multikulturelle skoler. Dette har imidlertid ikke vært tilfellet.

I analysekapittelet kom jeg frem til at graden av multikulturell utdanning generelt er svært lav ved guatemalske skoler, sentraliserte så vel som desentraliserte. Dette kan tyde på at det overordnede statlige fokuset på multikulturell utdanning i større grad er knyttet til politiske ”festtaler” enn forankret i et faktisk politisk engasjement. Mens dette kan sies å ha gått utover graden av multikulturell utdanning i guatemalske skoler generelt, kan det dessuten se ut til at utdanningsdepartementet ytterligere har nedprioritert PRONADE-skolene. Et tidligere foreldrekomitémedlem kunne informere om at skolen under PRONADE stilte krav til et oppmøte på minst 15 elever. Dette resulterte i at elevene ofte ble sendt hjem igjen fordi det kun dukket opp fire-fem stykker til timen. Det er nærliggende å tro at denne beslutningen, som er lovfestet i PRONADEs regelverk (se kapittel 5.3), kan sees i sammenheng med et forsøk på å kutte ned på lærerlønningene og således også prosjektets samlede utgiftspost. Resultatet har vært at enkelte PRONADE-skoler til tider har stått tomme og man kan spørre seg hvorfor staten ikke har bevilget mer penger til prosjektet slik at også elevene ved de tidligere PRONADE-skolene skal få full tilgang til undervisning.

Når alt kommer til alt kan det kanskje hevdes at målsetningen om kvantitet har gått på bekostning av kvaliteten ved de tidligere PRONADE-skolene. I følge Victor Cristaleros, som er ansatt i *Colectivo de Educación para Todos y Todas* (CEPT), har ”PRONADE hatt en umiddelbar effekt når det kommer til å øke dekningen på undervisningen mens selve kostnadene har blitt overført til lokalsamfunnet og gått utover kvaliteten på undervisningen” (Prensa Libre 2007b, [min oversettelse]). Å skape en multikulturell skole krever ressurser, langsiktighet og konsekvens i gjennomføringen, slik at de faktiske holdningene blir reflektert i praksis. I PRONADEs tilfelle har lite ressurser blitt tilgodesatt for å skape en undervisningsform som er lydhør overfor befolkningsmangfoldet og det statlige engasjementet synes å ha vært lite konsekvent.

5.3 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg forsøkt å trekke noen generelle slutninger om hvorfor desentraliseringsprosjektet PRONADE ikke har bidratt til multikulturell utdanning. På den ene siden kan det sies at en begrenset form for desentralisering åpenbart har satt føringer på foreldrenes innflytelse i skolen. Dette har gjort at foreldrekomiteene i liten grad har hatt muligheten til å innføre en undervisningsform i tråd med lokalbefolkningens ønsker. Samtidig er det viktig å presisere at økt foreldreinnflytelse ikke nødvendigvis vil bidra til mer multikulturell utdanning. Dette skyldes både at foreldrene (til lærernes fortvilelse) allerede har involvert seg i undervisningen etter alt å dømme uten å ha forsøkt å endre omfanget av undervisning på k'iche, og det at folk flest har vanskelig for å skille mellom et innhold i lærebøkene som er mer eller mindre multikulturelt, hvilket kan tilsi at økt innflytelse over valg og innkjøp av lærebøker ikke med nødvendighet vil føre til et mer multikulturelt pensum. På den andre siden kan det se ut til at ressursmangel og statlig ansvarsfraskrivelse har bidratt til at de tidligere PRONADE-skolene i dag står dårligere stilt med hensyn til undervisningsmateriale enn øvrige skoler. I lys av ovenstående betraktninger kan PRONADE på mange måter hevdes å ha falt "mellom to stoler", hvor foreldrekomiteene på den ene siden har hatt et begrenset ansvar for administrasjon og drift, mens staten på den andre siden har fraskrevet seg ansvar nettopp fordi PRONADE-skolene tilsynelatende har utgjort selvstyrte enheter.

6. Avslutning

Historisk har Guatemala en svært ufordelaktig statistikk når det kommer til utdanning. Både økonomiske og sosiale ulikheter – men også politiske, språklige og geografiske faktorer – har bidratt til å svekke skolenes tilgjengelighet så vel som kvaliteten på undervisningen. Dette har særlig gått ut over landets urbefolkning som først ble ekskludert og deretter forsøkt assimilert inn i en vestlig kultur med et vestlig språk. Gjennom opprettelsen av lokale foreldrekomiteer har desentraliseringsprosjektet PRONADE brutt med gamle sentralistiske tradisjoner og tatt sikte på å gjøre undervisningen mer lydhør overfor befolkningens språklige og kulturelle heterogenitet. I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i tidligere PRONADE-skoler og statlige tospråklige skoler i det jeg har gjennomført en komparativ studie for å avdekke i hvilken grad desentralisering har bidratt til multikulturell utdanning i Guatemala.

I analysen kom jeg frem til at de tidligere PRONADE-skolene skilte seg ut som mer multikulturelle enn de øvrige skolene på variabelen som fanget opp andelen tospråklige lærere. De tidligere PRONADE-skolene har full dekning av tospråklige lærere, noe som skyldes at foreldrekomiteene konsekvent har valgt å ansette lærere som både behersker spansk og k'iche. Med hensyn til de tre andre variablene fremstod imidlertid ikke tidligere PRONADE-skolene som mer multikulturelle enn de øvrige skolene i utvalget. Tvert i mot ble det påvist at samtlige tidligere PRONADE-skoler mangler lærebøker på k'iche og at omfanget av den tospråklige undervisningen dessuten var mindre innenfor den desentraliserte gruppen enn for de sentraliserte skolene samlet. Med hensyn til innholdet i samfunnsfag- og historiebøker kan det ikke sies å foreligge noen systematisk forskjell mellom de to gruppene av skoler. På bakgrunn av funnene har jeg valgt å forkaste hypotesen. Svaret på problemstillingen er at desentralisering av utdanningssystemet i svært liten grad har bidratt til multikulturell utdanning i guatemalske skoler.

6.1 Fruktbarheten av det analytiske rammeverket

For å avdekke graden av multikulturell utdanning har jeg tatt utgangspunkt i fire variabler som måler andelen tospråklige lærere, språklig innhold i pensumlitteraturen, omfanget av urspråksundervisningen og innholdet i samfunnsfags- og historiebøker. Jeg kan ikke utelukke at ytterligere forhold utover dem jeg har undersøkt i denne oppgaven også kan påvirke graden av multikulturell utdanning. Jeg vil likevel argumentere for at det er fruktbart å analysere språksituasjonen og innholdet i lærebøkene for å få en viss forståelse av i hvilken grad desentralisering av utdanningssystemet har bidratt til multikulturell utdanning i Guatemala. For selv om den noe begrensede operasjonaliseringen risikerer å utelate enkelte aspekter av konseptet er det spesielt fokuset på spansk i skolen samt en ensidig tolkning av guatemalsk historie og samfunn i pensumlitteraturen som tradisjonelt har blitt anklaget for i liten grad å ta hensyn til Guatemalas språklige og kulturelle mangfold. Ettersom jeg selv ikke behersker k'iche, hadde jeg ingen mulighet til å intervju ikke-spansktalende mayaer. Fordi jeg har unnlatt å intervju personer som kun behersker k'iche risikerer oppgaven å miste sentrale synspunkter i språkdebatten. Med hensyn til holdningsundersøkelsen innebærer dette at det kan være vanskelig å trekke generaliserende slutninger fra utvalg til univers.

I metodekapittelet ble det stilt spørsmål til hvorvidt utvalget er representativt og funnene generaliserbare. Jeg har tatt utgangspunkt i seks skoler for å undersøke i hvilken grad desentralisering har påvirket det språklige innholdet i skolen. Førstehåndsinformasjonen, som ble samlet inn gjennom intervju og klasseromsobservasjon, synes å være i overensstemmelse med dokumenterte andrehåndskilder, hvilket kan tyde på at skolene er representative og funnene lar seg generalisere utover Totonicapán og til andre guatemalske fylker. Det er imidlertid viktig å ta hensyn til at språksituasjonen kan være betydelig mer kompleks, og at det finnes enkelte fylker hvor befolkningen snakker flere mayaspråk enn i Totonicapán hvor det da i prinsippet er snakk om *multispråklighet*. For mens folk flest i Totonicapán snakker k'iche eller spansk, blir språksituasjonen i skolen betydelig mer komplisert i et fylke som for eksempel Huehuetenango hvor det snakkes syv

forskjellige mayaspråk (*awakateko*, *chuj*, *k'iche*, *akateko*, *jakalteko*, *q'anjob'al* og *mam*) i tillegg til spansk. Med hensyn til innholdsanalysen gjør det smale utvalget det noe vanskelig å trekke generaliserende slutninger på bakgrunn av administrativt styresett. Jeg vil likevel argumentere for at funnene egner seg til å si noe om lærebøker i Guatemala generelt da ingen av bøkene presenterte en konkret motdiskurs til den tradisjonelle fremstillingen av guatemalsk historie og samfunn.

6.2 Teoretiske betraktninger

Et av de teoretiske argumentene for å desentralisere utdanningssektoren er at avstanden mellom beslutningstakere og skoleledelse reduseres. Gjennom å delegere ansvaret for administrasjon og styresett fra utdanningsdepartementet og over til lokale foreldrekomiteer skulle PRONADE-skolene dessuten driftes med mindre tids- og ressursmessige kostnader, samt økt effektivitet. Som et av Latin-Amerikas største og mest omfattende desentraliseringsprosjekt av utdanning, er det liten tvil om at PRONADE, gjennom opprettelsen av lokale foreldrekomiteer, har lyktes med å skape nærhet mellom lokalsamfunnet og skoleledelse. Knappe prosjektmidler har imidlertid gitt komitémedlemmene innskrenket handlefrihet. Foreldrekomiteene har i det store og hele hatt et begrenset ansvar for undervisningsplanlegging, hvilket har ført til at lokale ønsker og behov i mindre grad har latt seg reflektere i undervisningen.

PRONADE kan på mange måter hevdes å ha vært et ressursbesparende prosjekt, men med negative heller enn positive konsekvenser. På bakgrunn av knappe prosjektmidler har blant annet skoleledelsen blitt nødt til å kutte ned på undervisningen dersom elevoppmøtet ikke har vært stort nok. Statens tilsynelatende nedprioritering av PRONADE-skolene har dessuten resultert i et underskudd på undervisningsmateriell og skral infrastruktur. Prosessen i fra en lærer har signalisert at skolen behøver mer skolemateriell og bedre infrastruktur har vist seg å være langsom og lite effektivt. Her synes avstanden mellom beslutningstaker og skole og være stor fordi foreldrekomiteene på disse områdene ikke har hatt noen overordnet myndighet. Ytterligere et argument for desentralisering er at deltagelse i seg selv

fremmer gode demokratiske holdninger og verdier. Flere negative konsekvenser har imidlertid oppstått som en direkte følge av PRONADEs desentraliserte struktur. Til sammen ble disse ansett for å være så store at det i 2008 ble fattet beslutning om å legge prosjektskolene under statlig styring og kansellere prosjektet.

Utgangspunktet for denne oppgaven har vært å undersøke hvorvidt desentralisering har bidratt til multikulturell utdanning, for det første fordi desentralisering og multikulturell utdanning har utgjort to offentlige politiske målsetninger, og for det andre fordi et av de sentrale målene bak desentralisering av utdanning i Guatemala nettopp har vært å skape en multikulturell skole. Med denne oppgaven har jeg vist at desentralisering ikke har bidratt til multikulturell utdanning. Flere faktorer kan bidra til å forklare den beskjedne suksessen til desentralisering av utdanning i Guatemala. I kapittel fem pekte jeg på begrenset desentralisering og statlig ansvarsfraskrivelse for å forklare hvorfor PRONADE ikke har bidratt til multikulturell utdanning i prosjektskolene. En annen årsak til at hypotesen står såpass svakt kan skyldes at en tradisjonell ”progressiv liberalistisk” formulering av multikulturell utdanning treffer ganske dårlig i Guatemala. For mens det i mye tenkning om multikulturalisme ligger en implisitt antagelse om at den ”undertrykte” kulturen kan sammenliknes med den hegemoniske, finnes det ikke noe enhetlig ”mayansk” Guatemala. Guatemala er sammensatt av flere tusen lokalsamfunn og derav også flere tusen lokalbaserte politiske horisonter. Kan det i så måte anses som et forgjeves prosjekt å skulle nedfelle ”mayakulturen” i tekstform og forsøke å erstatte et språk med et annet?

I teorikapittelet ble det hevdet at en tospråklig undervisningsform øker elevenes læringspotensial. Med utgangspunkt i Pierre Bourdieus teorier om kapital og kapitalendringer i det sosiale rom fremmet jeg ideen om at multikulturell utdanning kan bidra til å øke mayaenes ”mikrokultur” i skolen. I oppgaven har jeg imidlertid avdekket at graden av tospråklig undervisning i guatemalske skoler generelt er liten. I analysen demonstrerte jeg at urspråksundervisningen, i de tilfeller hvor elevene kun behersker k’iche når de begynner på skolen, bare blir anvendt frem til elevene har opparbeidet seg ”gode nok” ferdigheter til å følge den videre undervisningen på spansk. I skolene hvor språkkunnskapene var blandet og hvor majoriteten av elevene

var enspråklig i spansk, var undervisningen på k'iche av en slik enkel karakter at elevene heller ikke her opparbeidet seg lese- og skriveferdigheter på urspråket. På den ene siden kan man derfor stille spørsmålstegn til hvor bemyndigende og hensiktsmessig en slik undervisningsform er. På den andre siden kan det hevdes at den tospråklige undervisningen slik den foreligger i dag, til tross for sitt knappe omfang, virker kultur- og holdningsfremmende. I et land hvor rasisme og diskriminering på bakgrunn av kultur og språk er så dypt forankret i samfunnet som i Guatemala kan det hevdes at en undervisningsform som nettopp er kultur- og holdningsfremmende kanskje er vel så viktig som å lære å lese og skrive på k'iche.

6.3 Fremtidsutsikter

Fra et språkmessig synspunkt vil kanskje det ideelle i Totonicapán være tospråklighet for alle, inkorporert gjennom tospråklig undervisning i skolen. En slik situasjon synes imidlertid ikke å være reell. Dilemmaet blir således å ta stilling til *hva* som bør prioriteres og *hvordan* dette best lar seg gjennomføre. Flere tiltak må settes i gang før skolene skal kunne tilby et omfattende multikulturelt undervisningsopplegg og erfaringene fra PRONADE vil være nyttige å ta med seg når man ønsker å stake ut en fremtidig kurs.

Etter at samtlige PRONADE-skoler nå har blitt lagt under statlig styring fremstår det som naturlig å skulle legge fremtidige desentraliseringsprosjekter under statlig kontroll. På denne måten vil ikke staten kunne dvele over eget ansvar overfor prosjektskolene, som dermed vil ikke kunne falle ”mellom to stoler”, hvilket var tilfellet for prosjektskolene under PRONADE. En statlig nysatsning på desentralisering kan for eksempel bestå i å overføre betydelig mer administrativt og praktisk ansvar til de allerede eksisterende skolekomiteene (*juntas escolares*), som per i dag ikke har noe administrativt ansvar utover å kjøpe inn og tilberede skolemat, samt å tilrettelegge for vedlikehold av skolens fasiliteter. Med tanke på de utilsiktede negative konsekvensene av desentraliseringen som oppstod under PRONADE vil det imidlertid være nødvendig å foreta en oppveining av hvor mye ansvar skolekomiteene skal sitte inne med og hvilke områder som heller bør forvaltes sentralt. Kanskje vil en

offensiv statlig satsning som tar sikte på å trykke og distribuere et multikulturelt pensum samt å vektlegge skrive- og leseferdighet på mayaspråkene gjennom standardiserte nasjonale parametre være det mest effektive. Men vil en slik politikk la seg implementere? Politisk? Finansielt?

I denne oppgaven har jeg utelukkende sett på omfanget av multikulturell utdanning på barneskolenivå. Ettersom høyere utdanning korresponderer med karrierevalg er det viktig å presisere at det er avgjørende å sørge for lik tilgang til universitetene for mayaer så vel som den øvrige befolkningen. Mens det i Nicaragua har blitt eksperimentert med rene urfolksuniversiteter (Hooker 2009), er mayaene underrepresenterte ved samtlige universiteter i Guatemala. Det ligger utenfor problemstillingens nedslagsfelt å drøfte hvorvidt urfolksuniversiteter vil være en god løsning i Guatemala. Med tanke på det multikulturelle aspektet ved guatemalske skoler nøyer oppgaven seg med å stadfeste at universitetene spiller en viktig rolle fordi det er her fremtidens lærere skal utdannes. En omlegging av lærerutdanningen vil imidlertid være en omfattende og kostbar prosess, og det er lite trolig at det vil bli utdannet lærere innenfor samtlige urspråk i nær fremtid²⁴.

6.4 Videre forskning

Studien av desentralisering av utdanningssektoren i Guatemala mister ikke sin relevans selv om PRONADE i dag er nedlagt. Det faktumet desentralisering fortsatt står som en overordnet politisk målsetning i nasjonal politikk så vel som i norsk bistandspolitikk gjennom ambassadens nye Mayaprogram gjør det interessant å følge med på utviklingen videre. Det er dessuten viktig ikke å gi slipp på de tidligere PRONADE-skolene selv om disse i dag er underlagt statlig kontroll. I stedet bør disse skolene settes under et kritisk søkelys. Hva skjer nå? Hva skjer med lærerne? Blir disse ansatt som tospråklige lærere under DIGEBI eller som enspråklige lærere, og vil dette gå utover lønningene deres? Slike og liknende spørsmål utgjør interessante tema for fremtidig forskning.

²⁴ Særlig med tanke på at vi heller ikke i Norge, som på mange måter er et foregangsland når det kommer til urfolk og utdanning, tilbyr lærerutdanning på mer enn ett av landets tre samespråk (Ribbing 2009).

Kildeliste

- ActionAid (2006): "Hurricane Stan, Guatemala". URL:
http://www.actionaid.org.uk/100163/guatemala_hurricane.html [oppsøkt 09.06.09]
- Agenda Educativa (2007): "Agenda Educativa 2008-2012: Descentralización". Presentert ved *Foro por la Educación*. November 2007. URL:
<http://www.proyectodialogo.org/documents/educacion/Agenda%20Educativa%20DESCENTRALIZACION.pdf> [oppsøkt 07.03.09]
- Amaro, Nelson og Marta Angelica Letona (1978): "Estrategias y modalidades de la educación bilingüe en Guatemala durante la última década". *Upublisert manuskript*. Guatemala: USIPE- UNESCO- CEPAL- PNUD.
- Asturias, Linda; Katherine Grigsby og Theo Oltheten (2000): "Rethinking Educational Aid. Mayan Participation in Education Reform in Guatemala: Changing the Policy Environment". URL:
<http://www.springerlink.com/content/y72nj7748610n504/fulltext.pdf> [oppsøkt 11.12.08]
- Banks, James A. (2001): "Multicultural Education: Characteristics and Goals i *Multicultural Education Issues & Perspectives* av James A. Banks og Cherry A. McGee Banks (red.). Fjerde utgave. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Bastos, Santiago (2006): "El Acuerdo de Identidad y derechos de los pueblos indígenas y la paz social. Reflexiones tras 10 años de normalización política". URL:
<http://kabraqaan.googlepages.com/BastosAIDPI10aosenero2006.pdf> [oppsøkt 14.05.09]
- Bendiksby, Trygve og Stener Ekeren (2001): "Guatemala - demokratisering og kulturelt mangfold". Oslo: Institutt for menneskerettigheter.
- Bergström, Göran og Kristina Boréus (red.) (2005): "Textens mening och makt. Metodbok i Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys". Narayana Press.
- Bernstein, B. (1971): "On the Classification and Framing of Educational Knowledge" i M. Young (red.) *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. 1971. London: Collier-McMillan, s.47-69.
- Biseth, Heidi (2009): "Multilingualism and Education for Democracy" i *Internation Review of Education*, vol.55, nr.1, s.5-20.
- Bourdieu, Pierre (1991): "Language and Symbolic Power". Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1984): "Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste". Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1974): "The School as a Conservative Force: scholastic and cultural inequalities" i *Contemporary Research in the Sociology of Education* av J. Eggleston (red.), s.32-46. London: Methuen.

-
- Bratberg, Øivind (2007): "Case- studier: Gjennomføring og analyse". Forelesning ved Universitetet i Oslo. 19. september 2007. STV 4020.
- Bray, Mark (1984): "Education Planning in a Centralized System: The Papua New Guinea Experience". Sydney: Sydney University Press og Waigani: University Papua New Guinea Press.
- Bray, Mark (1985): "Education and decentralization in less developed countries: a comment on general trends, issues and problems, with particular reference to Papua New Guinea" i *Comparative Education*. Online publication date 1.januar 1985. URL: http://pdfserve.informaworld.com/853890_751315987_746336781.pdf [oppsøkt 22.01.09]
- Brown, R. McKenna (1996): "The Mayan Language Loyalty Movement in Guatemala" i *Maya Cultural Activism in Guatemala* av R. McKenna Brown og Edward Fischer (red.), pp: 165- 177. Austin: University of Texas.
- Bryan, Mary Alivia (2006): "Bilingual Intercultural Education in Guatemala: Exploring the theory, the practice and the potential". URL: www.apps.carleton.edu/curricular/ocs/guatemala/assets/Bilingual_Bryan.pdf [oppsøkt 20.02.09]
- Chesterfield, Ray; Fernando E. Rubio og Rigoberto Vásquez (2003): "Study of Bilingual Education Graduates in Guatemala". Juarez & Associates, Inc., MEDIR project.
- Choir, Jinsook (2002): "The Role of Language in Ideological Construction of Mayan Identities in Guatemala" lagt frem på det *Tenth Annual Symposium about Language and Society*, Austin, Texas, April 12- 14, 2002.
- CIA World Fact Book (2009): "Guatemala" URL: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/gt.html> [oppsøkt 02.05.09]
- CNEM (Consejo Nacional de la Educación Maya) (2003): "Las Escuelas Mayas". URL: http://www.ebiguatemala.org/index.php?option=com_search&Itemid=99999999&searchword=las+escuelas+mayas&submit=Buscar&searchphrase=exact&ordering=newest [oppsøkt 24.02.09]
- COEDUC (Cooperative for Education) (2008): *Guatemala Country Profile* .URL: http://www.coeduc.org/guatemala_profile.htm [oppsøkt 19.11.08]
- Cojtí, Waqi' Q'anil Demetrio, Ixtz'ulu' Elsa Son Chonay og Raxche' Rodriguez Guaján (2007): "Nuevas Perspectivas para la Construcción del Estado Multinacional. Propuestas para superar el incumplimiento del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas". Guatemala City: Cholsamaj
- CEPT (Colectivo de Educación para Todas y Todos) og ActionAid Guatemala (2006): "Derecho a la Educación: el precio que pagan las y los pobres". Informe de investigación. Guatemala. 2006.

- Crook, C. Richard og James Manor (1998): "Democracy and Decentralisation in South Asia and West Africa" URL: <http://books.google.com/books?hl=no&lr=&id=4Xn3c7X-xkkC&oi=fnd&pg=PR9&dq=crook+decentralization+international+institutions+1980+forfatter:r-crook&ots=S7Y5j4h4vL&sig=rC38kiYrm4tjfylyV8l1OvQLYc> [oppsøkt 03.04.09]
- Cuxil, Demetrio Cojtí (1996): "The Politics of Maya Revindication" i *Maya Cultural Activism in Guatemala* av R. McKenna Brown og Edward Fischer (red.), pp: 165-177. Austin: University of Texas.
- Danielsen, A. og Hansen P.M. (1999): "Makt i Pierre Bourdieus Sosiologi" i "SOS2500 Kulturalanalyse, diskurs og semiotikk- et sosiologisk perspektiv". Kopisamling ved Universitetet i Oslo. Institutt for Sosiologi og Samfunnsgeografi. 2008. s.93-128.
- Dewey, John (1997): "Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education". [Første gang publisert i 1916]. New York: The Free Press.
- Di Gropello, Emanuella (2005): "A Comparative Analysis of School-Based Management in Central America". World Bank Working Paper nr.72. Washington D.C.:USAID.
- England, Nora (1995): "Linguistics for Indigenous American Languages: Mayan Examples" i *Journal of Latin American Anthropology*, vol.1, s.122- 149.
- Faguet, Jean- Paul og Fabio Sanchez (2007): "Decentralization's effects on educational outcomes in Bolivia and Colombia". Tilgjengelig på URL: <http://ideas.repec.org/p/cepr/stidep/47.html> [oppsøkt 03.03.09]
- Ekern, Stener (2001): "Mayabevegelsen i Guatemala: Panorama og institusjonelle utfordringer" i *Guatemala - demokratisering og kulturelt mangfold*. Stener Ekern og Trygve Bendiksbø (red.). 2001. Oslo: Institutt for menneskerettigheter.
- Figuerro, Carlos og Salvador Martí i Puig (2007): "Guatemala: From the Guerilla Struggle to a Divided Left" i *From Revolutionary Movements to Political Parties. Cases from Latin America and Africa* av Kalowatie Deonandan, David Close og Gary Prevost (red.). 2007. Palgrave Macmillan. s.43-65.
- Fischer, Edward F. and R. McKenna Brown (1996): "Maya Cultural Activism in Guatemala". Austin: University of Texas Press.
- Fiske, Edward. B (1996): "Decentralization of Education: Politics and Consensus". URL: http://books.google.com/books?hl=no&lr=&id=XxhMuntemslC&oi=fnd&pg=PP9&dq=decentralization+education+fiske&ots=NvbhAQSTXb&sig=0H_DsyC6nfOSiSY5P_IikrN9Q#PPA10,M1 [oppsøkt 07.01.09]
- Freire, Paulo (1985): "The Politics of Education: Culture, Power and Liberation". New York: Bergin & Garvey.
- Gerring, John (2004): "What is a Case Study and What is it Good for?" i *American Political Science Review*, vol.98, nr 2, s.341-354.

- Grofman, Bernard og Robert Stockwell (2003): "Institutional Design in Plural Societies: Mitigating ethnic conflict and fostering stable democracy" i *Economic Welfare, International Business and Global Institutions* av Ram Mudambi, Pietro Navarra og Giuseppe Sobbrío (red.). Edward Elgar Publishing, s.102-137.
- Grønmo, Sigmund (2007): "Samfunnsvitenskaplige metoder". Oslo: Fagbokforlaget.
- Hooker, Alta (2009): Rektor ved Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) i Nicaragua."Urfolks rett til utdanning", *seminar* i regi Studentenes og Akademikernes Internasjonale Hjelpfond, Oslo 27.mai.
- Huntington, Samuel (1993): "The Third Wave. Democratization in the Late Twentieth Century". University of Oklahoma Press.
- Hylland Eriksen, Thomas (1998): "Små steder, store spørsmål". Oslo: Universitetsforlaget.
- IDEA (International Institute of Democracy and Electoral Assistance) (2002): *The Challenge of Women's Political Participation in Guatemala*. URL: <http://www.idea.int/publications/wip/upload/montenegro-CS-Guatemala.pdf> [oppsøkt 19.11.08]
- IIN (Instituto Indigenista Nacional) (1985): "Informe del Segundo Congreso Lingüístico Nacional". Guatemala City: Ministerio de Educación.
- Jiménez, Ajb'ee Odilio Sánchez (1998): "Mayan Languages and the Mayan Movement in Guatemala". Foredrag presentert ved *Latin American Studies Association* i Chicago, Illinois, 24.- 26. september 1998. URL: www.tamilnation.org/selfdetermination/countrystudies/mayan.pdf [oppsøkt 11.05.09]
- King, Elizabeth M. og Berk Özler (1998): "What's decentralization got to do with learning? The case of Nicaragua's school autonomy reform". Development Research Group. The World Bank. URL: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/547667-1135281552767/What_Decentralization_Learning.pdf [oppsøkt 22.01.09]
- Lijphart, Arendt (1971): "Comparative Politics and the Comparative Method" i *American Political Science Review*, nr.65, September 1971, s.682-693.
- Malnes, Raino og Knut Midgaard (2003): "Politisk tenkning". Oslo: Universitetsforlaget.
- Marri, Anand R. (2003): "Multicultural Democracy: toward a better democracy" I *Intercultural Education*, vol.14, nr.3, s. 263-277, September 2003.
- Mathisen, Werner Christie (1997): "Diskursanalyse for Statsvitere: Hva, hvorfor og hvordan?". Forskningsnotat 1/1997. Oslo: Institutt for Statsvitenskap.
- May, Stephen (1994): "Making Multicultural Education Work". Bristol: Longdunn Press.

- Mayaprogrammet (2009): "El Programa Maya – para el pleno ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas en Guatemala". Guatemala City: Den Norske Ambassade.
- Mill, John Stuart (1986): "On Representative Government". [1861]. Tilgjengelig på URL: http://books.google.no/books?id=JlwiZ19_TfMC&pg=PA185&lpg=PA185&dq=the+local+representative+bodies+and+their+officers+are+almost+certain+to+be+of+a+much+lower+grade+of+intelligence+and+knowledge&source=bl&ots=66pJQ2ow_P&sig=3QYKNDX3Qo3q-Pv-358pzz4ecD8&hl=no&ei=uTopSsXTDcSM_Qbr-a2CCw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1#PPP4,M1 [oppsøkt 05.06.09]
- MINEDUC (Ministerio de Educación de Guatemala) (2004): "El Desarrollo de la Educación en el siglo XXI. Informe Nacional Republica de Guatemala". URL: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/guatemala.pdf> [oppsøkt 04.03.09]
- MINEDUC (Ministerio de Educación) (2000): "Estudios Sociales 4" i serien *Camino a la Excelencia*. Ministerio de Educación, Guatemala.
- MINEDUC (Ministerio de Educación de Guatemala) (1964): "Primer seminario sobre problemas de la educación rural guatemalteca". Guatemala City: Ministerio de Educación.
- MINUGUA (United Nations Verification Mission in Guatemala) (2001): "Verification Report. The Indigenous Peoples of Guatemala: Overcoming Discrimination in the Framework of the Peace Agreements". *Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Guatemala*. URL: http://www.un.org/Depts/dpa/french/prev_dip/americas_europe/guatemala/reports/informe_indigena.pdf [oppsøkt 06.01.09]
- Olneck, Michael. R. (1990): "The Recurring Dream. Symbolism and ideology in intercultural and multicultural education" i *American Journal of Education*, vol.2, nr.98, s.147-174.
- Prensa Libre (2009): "Lenguas indígenas se mueren". Papirutgave 1.mars 2009.
- Prensa Libre (2008): "Maestros de Pronade espararán hasta 2009". 22.april 2008. URL: <http://www.prensalibre.com.gt/pl/2008/abril/22/233463.html> [oppsøkt 10.06.09]
- Prensa Libre (2007a): "Polémica por Pronade". 2.desember 2007. URL: <http://www.prensalibre.com/pl/2007/diciembre/02/189372.html> [oppsøkt 05.06.09]
- Prensa Libre (2007b): "Pronade sacrifica calidad educativa". 31. juli 2007. URL: <http://www.prensalibre.com.gt/pl/2007/julio/31/178561.html> [oppsøkt 05.06.09]
- Prensa Libre (2007c): "Ministerio pide eliminar Pronade". 27. juni 2007. URL: <http://www.prensalibre.com/pl/2006/junio/27/145348.html> [oppsøkt 05.06.09]
- Regjeringen (2009): "Lokaldemokrati" URL: http://www.regjeringen.no/nn/dep/krd/Tema/kommune-og_fylkesforvaltning/lokaldemokrati/lokaldemokrati.html?id=414339 [oppsøkt 07.02.09]

-
- Richards, Julia Becker og Michael Richards (1996): "Maya Education: A Historical and Contemporary Analysis of Mayan Language Education Policy" i *Maya Cultural Activism* av Edward F. Fischer og R. McKenna Brown (red.). 1996. Austin: University of Texas Press.
- Ribbing, Tone (2009): Sekretær i samisk utvalg i Utdanningsforbundet. "Urfolks rett til utdanning", *seminar* i regi Studentenes og Akademikernes Internasjonale Hjelpefond, Oslo 27.mai.
- Roncal, Federico og Pedro Guorón Ajquijay (2002): "Culturas e idiomas de Guatemala". Guatemala: Ministerio de Educación.
- Rousseau, Jean Jacques (1762): "The Social Contract". Oversatt og redigert av Frederick Watkins. Madison: University of Wisconsin Press. 1986.
- Rubin, Herbert J. og Irene S. Rubin (2005): "Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data". California: Sage Publication, Inc., andre utgave. 2005.
- Sifentes, Francis Polo (1987): "Historia de Guatemala. Visión de Conjunto de su Desarrollo Político- Cultural". Andre utgave. Spania: Editorial Evergráficas.
- Smith, Carol (1990): "Introduction: Social relations in Guatemala over time and space" i *Guatemalan Indians and the State, 1542- 1988*. Austin: University of Texas Press.
- Smootha, Sammy (2001): "The Model of Ethnic Democracy". *Working Paper* ved European Centre for Minority Issues (ECMI). URL: http://cosmonaut.ecmi.de/download/working_paper_13.pdf [oppøkt 10.06.09]
- Solstad, Marit (2001): "Kan utdanningsreform bidra til demokratisering i Guatemala?" i *Guatemala - demokratisering og kulturelt mangfold*. Stener Ekern og Trygve Bendiksbj (red.). 2001. Oslo: Institutt for menneskerettigheter.
- Treisman, Daniel (2002): "Decentralization and the quality of government". URL: <http://www.sscnet.ucla.edu/polisci/faculty/treisman/DecandGovt.pdf> [oppøkt 19.01.09]
- Tocqueville, Alexis de (1969): "Om demokratiet i Amerika" [Første gang publisert i 1835]. Oversatt av Birgit Tønnesson. Oslo: Gyldendal Forlag.
- UNDP (United Nations Development Programme) (2005): "Informe Nacional de Desarrollo Humano Guatemala 2005: Diversidad Étnico-Cultural. URL: http://www.desarrollohumano.org.gt/contenido.php?id=diversidad_etnico_cultural [oppøkt 15.04.09]
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (1999): "Decentralization of education: why, when, what and how?" URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120275E.pdf> [oppøkt 16.01.09]
- Urfolksavtalen (1995): "Agreement on Identity and Rights of Indigenous Peoples" URL: <http://se1.isn.ch/serviceengine/FileContent?serviceID=ISN&fileid=EDD89E82-1381-593D-BC9D-542927C69268&lng=en> [oppøkt 10.01.09]

-
- USAID (United States Agency for International Development) (2007): "Meeting EFA: Guatemala PRONADE". URL: http://www.equip123.net/docs/e2-MeetingEFAGuatemalaCaseStudy_WP.pdf [oppsøkt 26.01.09]
- Venås, Anne Gry (2007): "School is for the lazy ones". Hovedoppgave i antropologi. Sosialantropologisk institutt. Universitetet i Oslo.
- Warren, Kay B. (2002): "Language and the Politics of Self- Expression: Mayan Revitalization in Guatemala" i *The Self- determination of peoples* av Wolfgang F. Danspeckgruper. Lynne Rienner Publishers.
- Whinter, Marianne Jørgensen og Louise Phillips (1999): "Diskursanalyse som teori og metode". Roskilde Universitetsforlag
- Wilhelm, Ronald W. (1992): "Columbus's Legacy, Conquest or Invasion? A Guatemalan Example of Counter hegemonic Teacher Practice and Curriculum". Presentert på *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Fransisco, California: april 20- 24, 1992). URL: www.jstor.org/stable/3195945 [oppsøkt 11.05.09]
- World Bank (2005): "Education Notes: Decentralizing Education in Guatemala: School Management in Local Communities". URL: www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED485581 [oppsøkt 12.12.09]
- Yin, Robert K. (2003): "Case Study Research. Design and Methods". Femte utgave. Sage Publications.
- Østerud, Øyvind (2002): "Statsvitenskap. Innføring i Politisk Analyse". Oslo: Universitetsforlaget.

APPENDIKS

LISTE OVER INFORMANTER:

Ansatt i DDE (2009a). *Intervju*. Totonicapán. Mars.

Ansatt i DDE (2009b). *Intervju*. Totonicapán. Mars.

Ansatt i UNICEF (2009). *Intervju*. Guatemala City. Mars.

Rektor (2009a). *Intervju*. Patzité, Totonicapán. Mars.

Rektor (2009b). *Intervju*. Chimente, Totonicapán. Mars.

Rektor (2009c). *Intervju*. Chichaclán, Totonicapán. Mars.

Rektor (2009d). *Intervju*. Tzanixam, Totonicapán. Mars.

Lærer (2009a). *Intervju*. Chuicá, Totonicapán. Mars.

Lærer (2009b). *Intervju*. Chonimabaj, Totonicapán. Mars.

Lærer (2009c). *Intervju*. Chichaclán. Totonicapán. Mars.

Lærer (2009d). *Intervju*. Tzanixam, Totonicapán. Mars.

Lærer (2009e). *Intervju*. Tzanixam, Totonicapán. Mars.

Lærer (2009f). *Intervju*. Chonimabaj, Totonicapán. Mars.

Lærer (2009g). *Intervju*. Patzité, Totonicapán. Mars.

Lærer (2009h). *Intervju*. Chuicá, Totonicapán. Mars.

Forelder (2009a). *Intervju*. Chuicá, Totonicapán. Mars.

Forelder (2009b). *Intervju*. Patzité, Totonicapán. Mars.

Forelder (2009c). *Intervju*. Chonimabaj, Totonicapán. Mars.

Informant (2009a). *Intervju*. Totonicapán. Mars.

Informant (2009b). *Intervju*. Totonicapán. Mars.

Informant (2009c). *Intervju*. Totonicapán. Mars.

Informant (2009d). *Intervju*. Totonicapán. Mars.

Informant (2009e). *Intervju*. Totonicapán. Mars.

Informant (2009f). *Intervju*. Totonicapán. Mars.

Informant (2009g). *Intervju*. Totonicapán. Mars.

Informant (2009h). *Intervju*. Totonicapán. Mars.

INTERVJUGUIDE 1:

Informanter: Skoleledelsen

- Hvor mange elever har skolen?
- Hvor mange av disse er maya k'iche?
- Hvor mange lærere har skolen?
- Hvor mange tospråklige lærere har skolen?
- I hvilke fag tilbyr dere tospråklig undervisning til elevene? Hvorfor disse?
- Har foreldrene annonsert at de ønsker at barna deres mottar tospråklig undervisning? Har skoleledelsen imøtekommet dette ønsket?
- Synes du det er viktig at elevene mottar tospråklig undervisning? Hvorfor?
- Etter din oppfatning, tror du elevene lærer matematikk/samfunnsfag/historie bedre på k'iche enn på spansk?
- Hva slags undervisningsmateriale tilbyr skolen elevene sine på k'iche?
- Synes du som lærer at det er veldig viktig, litt viktig eller ikke viktig i det hele tatt at mayakulturene er representert i pensumlitteraturen?
- Har du som lærer noen forslag til hvordan mayakulturene kan bli mer representert i skolens pensum?
- Arrangerer skolen kulturelle aktiviteter eller arrangementer i løpet av det akademiske skoleåret?
- (Hvordan har du som lærer opplevd situasjonen under PRONADE?)
- (Hvilke forandringer har du som lærer opplevd i forbindelse med at skolen har gått fra å være en PRONADE-skole til en offisiell statlig skole?)
- (Hvordan vil du beskrive forholdet mellom skoleledelse og foreldre?)

INTERVJUGUIDE 2:

Informanter: Tidligere medlemmer av foreldrekomiteene ved PRONADE-skolene

- Hvem deltok i foreldrekomiteene?
- Hvordan ble komitémedlemmene valgt?
- Hvem fikk være med å velge?
- Hvor ofte hadde dere møte med foreldrekomiteen?
- Hvilke tema tok dere opp på møtene?
- Etter din oppfatning, følte du at dere fikk gjennomslag for de forslagene dere fremmet? Kan du gi noen eksempler?
- Kan du gi noen eksempler på utfordringer som møtte foreldrekomiteen?

- Kunne komiteen ansette lærere under PRONADE?
- I hvilken grad var tospråklighet et kriterium, hvorfor/hvorfor ikke?
- Snakket alle lærerne dere ansatte k'iche?
- Tror du at barnet ditt lærer best på k'iche eller på spansk?
- Følte du at du som forelder hadde noen kontroll over hvilke lærebøker elevene brukte i klasserommet?
- Hvordan vil du beskrive forholdet mellom foreldrekomite og skoleledelse?
- Hvilken rolle har foreldrekomiteen ved de tidligere PRONADE-skolene i dag?
- Har foreldre mulighet til å ansette lærere i dag?
- Har foreldre mulighet til å velge lærebøker i dag?
- I hvilken grad er du som tidligere foreldrekomite-medlem involvert i skolens anliggender i dag?
- Hva er din oppfatning av at skolen har gått fra å være en PRONADE-skole til å bli lagt under statlig styring?

INTERVJUGUIDE 3:

Informanter: Lokalbefolkningen

- Hvilket språk snakker du hjemme/på arbeid/med venner?
- Hvilket språk snakker barna dine med foreldre/søsken/venner?
- Har du barn i skolealder? Går disse på skolen?
- Synes du at det er viktig at barnet ditt lærer språk på skolen?
- Synes du det er viktig at barnet ditt lærer k'iche? Hvorfor (ikke)?
- Tror du at barnet ditt lærer å lese og skrive best på spansk eller på k'iche?
- Hvis du kunne velge skulle du ville at barnet ditt mottar undervisning på k'iche, på spansk eller på begge språkene?
- Har du inntrykk av at barnet ditt mottar tospråklig undervisning på skolen?
- Hvordan vil beskrive sentrale elementer ved din kultur?
- Føler du at lærerne kjenner til denne kulturen?
- I hvilken grad synes du at denne kulturen blir representert i undervisningen: i stor grad, i liten grad, eller ikke representert i det hele tatt?
- Synes du at mayakulturene burde være mindre, like mye eller mer representert i undervisningen enn de er i dag?
- Bruker du "traje típico"? Hjemme? På jobb?
- Bruker barna dine "traje típico"? Hjemme? På skolen?
- Synes du det er nødvendig å beherske k'iche for å bo i Totonicapán?
- I hvilken grad er det viktig for deg i din jobb å beherske k'iche/spansk/engelsk?
- Har du lyst til å lære å snakke k'iche/engelsk?

